Rescoldos

revista de diálogo social

1er semestre 2016 - nº 34 - 5 €

REPENSANDO LA FORMACIÓN DOCENTE

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Emmanuel Essougou
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra (I. M.)
Zoraya Sampedro Martín

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: M-17961-2015

Foto de portada
M. Álvaro

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2016

La imagen de portada y la mayoría de las ilustraciones interiores están tomadas de los murales que adornan las paredes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Agradecemos a M. Álvaro que nos las ha facilitado.

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.
Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos
revista de diálogo social
1er semestre 2016 - nº 34 - 5 €

REPENSANDO LA FORMACIÓN DOCENTE

Sumario

El Atizador 5

Para la reflexión

Escuela de vida: otra mirada a la formación del profesorado. 7
AMESTI Educació

La formación de maestros y maestras que queremos desde los MRP 14
José María Pinto y Anna Torres

Reflexiones de una maestra en activo 21
María Jesús Sanz

Ser maestro/a no es una profesión cualquiera 26
Montserrat Ortega

De nuestros barrios

La incineradora de Valdemingómez. ¿Un ingenio invencible? 29
Raúl Camargo y Javier Navascués

Desahucios, titulizaciones y burbuja inmobiliaria 32
Javier Rubio

Comedores escolares, el negocio de la malnutrición 35
Pilar Galindo

Voces como coces

Los derechos humanos no se negocian 45
Manifiesto

De niños en peligro a niños peligrosos 47
PRODEIN Melilla

¿Separación Universidad/Sociedad? 48
Roberto Fernández

Violencia contra las mujeres 55
Entrevista a Consue Ruiz-Jarabo y Rosa Mª Arranz

Hemos leído..... 60

Hemos oído 62
Luis Cerrón

El atizador

La formación de los docentes, nuestros maestros, maestras y profesores, sigue siendo motivo de análisis y discusión, cuando no de preocupación, dentro y fuera de los centros de enseñanza.

Algunas de las recientes propuestas ministeriales presentadas como *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar* no han sido recibidas con mucho entusiasmo en la comunidad educativa y, diversas de las medidas propuestas, como vincular parte del salario de los docentes a una evaluación de su calidad, han suscitado no pocas críticas entre los profesionales de la educación.

Estamos convencidos de que gran parte del éxito de los sistemas educativos reside en los docentes que tienen, por eso hemos dedicado este número a reflexionar juntos sobre el asunto. Somos conscientes de que quizá la primera pregunta para saber cómo debe ser la formación de una maestra/o, profesor/a tendría que ser: ¿un docente para qué escuela, para qué modelo educativo? Nada tendrá que ver la formación de los docentes si nuestro modelo es el de una escuela inclusiva, participativa, centrada en el alumno/a, democrática y cooperativa, con la formación necesaria si nuestro modelo fuera el de una escuela tecnocrática, selectiva, competitiva y jerarquizada. En definitiva, tendremos hay que optar entre la escuela para la vida o la escuela para el mercado.

Para tratar de reflexionar sobre el tema, hemos invitado a docentes con mayor o menor experiencia que, de forma individual o desde sus colectivos, nos cuentan sus inquietudes, preocupaciones y también sus propuestas.

Como siempre, no dejamos pasar la oportunidad en este nuevo número de mirar lo que pasa en *nuestros barrios* y, así, hablar de la incineradora de Valdemingómez, desahucios y titulizaciones hipotecarias o comedores escolares. También están presentes en este número algunas voces que resuenan en nuestras conciencias: los refugiados, los niños en peligro, las mujeres víctimas de la violencia…

Nuestra apuesta está hecha: sólo desde una escuela cooperativa podremos construir un mundo en el que todos quepamos. ¿Cuál es la tuya? Buena lectura.

Escuela de vida: otra mirada a la formación del profesorado

Associació de Mestres Grup de Treball per la Infància AMESTI EDUCACIÓ [1]

Como sociedad y comunidad educativa, o bien acatamos y optamos por un sistema educativo preparatorio, competitivo, de contenidos, que premia la instrucción y los resultados y nos prepara para una vida, o bien decidimos y defendemos una educación emancipadora, transformadora, accesible, competencial, de desarrollo y de vida.

INTRODUCCIÓN

Tal vez, para comenzar a hablar de la llamada formación superior, deberíamos dirigir la mirada a cómo llegamos a esa etapa del desarrollo, quiénes llegan, con que expectativas, en qué condiciones y bajo qué miradas y tutelas llevan a cabo su proceso de formación…

Por otra parte, a su vez, no estaría mal, plantearnos la finalidad de la etapa universitaria: es, pues, un momento muy importante dentro de nuestro desarrollo profesional y de vida, o tal vez es un visado "privilegiado" para el mercado laboral.

Así pues, y salvando las honrosas excepciones que podemos destacar a lo largo del estado tanto a nivel de escuelas, formación superior, redes educativas y maestros y maestras "invisibles", el sistema educativo actual, supuestamente, nos prepara y evalúa para ser competentes en algo que tal vez jamás llegue… Es decir, vemos la universidad como otro momento crucial en el desarrollo humano, un paso clave en la emancipación y una prolongación de la escuela de vida –incluso como "inversión" de presente y futuro–, o por el contrario, la consideramos como la etapa definitiva de la formación: un momento de instrucción especializada que nos prepara una vez más para el futuro y "dirige" nuestro presente hacia una inmersión productiva dentro de una sociedad desigualmente competitiva que perpetua y sustenta ciertos modelos de mercado; por cierto, muy nocivos para la sociedad tal y como estamos comprobando.

> "El sistema educativo actual, nos prepara y evalúa para ser competentes en algo que tal vez jamás llegue…"

ESPIRAL VS PIRÁMIDE

Por tanto, igual que como para lograr subir al salto del nacimiento de un río, has de comenzar por el llano y recorrer las entrañas del bosque, desde AMESTI EDUCACIÓ proponemos igualmente adentrarnos en la esencia de la educación: comenzar por la base para llegar a la cima…

Así pues, la primera cuestión a repensar debe ser precisamente ésta: qué educación (sistema educativo) queremos.

De aquí la dicotomía que planteamos en esta introducción que sirve como andamiaje para la posterior reflexión sobre la formación del profesorado: Espiral vs. Pirámide

[1] www.amestieducacio.com – amestieducacio@gmail.com

Claro está. La dicotomía reside en lo siguiente: Como sociedad y comunidad educativa, o bien acatamos y optamos por un sistema educativo preparatorio, competitivo, de contenidos, que premia la instrucción y los resultados y nos prepara para una vida, o bien decidimos y defendemos una educación emancipadora, transformadora, accesible, competencial, de desarrollo y de vida.

> “La primera cuestión a repensar debe ser precisamente ésta: qué educación (sistema educativo) queremos”

El primero de los modelos (*Pirámide*) es limitado y tiene, aunque el espacio sea infinito, un final. Y decimos un final porque el punto más alto, ese lugar donde confluyen los límites de la pirámide, marca el final del camino. Un lugar exclusivo, al que, además, sólo llegan unos pocos, siendo la mayoría la que sustenta la base de este modelo. De hecho, cuanto más grande sea la base más alta logrará ser la pirámide, pero, a su vez, más “distancias” (diferencias, desigualdades, etc.) habrá entre los dos puntos. Así, el “éxito” de este modelo reside en la individualidad y en poder llegar al punto más alto que sea posible, sin importar demasiado ni el proceso, ni las maneras, ni las condiciones para alcanzarlo.

En cambio, el modelo de la *Espiral*, en un hipotético espacio infinito, nunca acabaría, siempre sigue creciendo. Además, podríamos definirla como un viaje compartido, en el que todas las personas van haciendo el camino, no para que unos pocos lo recorran, sino para tener la oportunidad de alcanzar, llegar y habitar los distintos puntos del recorrido.

Por tanto, “triunfar” para este modelo se traduce en dotar de las condiciones necesarias a cualquier caminante para abrir caminos, compartir los trayectos y vivirlos con la mayor dignidad y bienestar.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Desgraciadamente, el sistema educativo actual tiende hacia el modelo de la Pirámide.

Así, indignados vemos como las llamadas “políticas educativas” se sustentan en metodologías de mercado y productividad, y se basan más en políticas económicas incluso ideológicas, que en políticas educativas, de infancia y de juventud. Sí, así es, ya que como sabemos las conocidas “pruebas de prestigio, calidad y rankings educativos” nacen y se gestionan por las grandes organizaciones económicas y empresariales que todas y todos conocemos. Por tanto, efectivamente este enfoque neoliberal y comercial de la educación se va filtrando por las grietas de una escuela que se niega a formar parte de una cadena de montaje.

De hecho, ¿cómo nos preparan los “estudios superiores”? y ¿para qué nos preparan?

Por ejemplo, en los estudios de formación especializados, y podemos hablar desde fontanería o electricidad a ingenierías, ¿quién nos enseña y qué parcela del contenido está dedicado a la dimensión humana? ¿Se forma en “formar parte de una cadena” o en “poder contribuir y formar diferentes cadenas”?

Así, se nos forma con muchos contenidos específicos sobre las materias de estudio, pero no recibimos formación, por ejemplo, sobre asociacionismo o economía social o gestión cooperativa. Es decir, un modelo de formación basado en la productividad y la precariedad, en detrimento de la sostenibilidad y el bienestar común. Y esto, también es política educativa…

Así mismo, estas políticas educativas pretenden marcar y dirigir la vida en las escuelas de forma no favorable ni coherente para la infancia ni para la propia escuela y sociedad, a las que muchísimas personas, colectivos, maestros y maestras nos oponemos con trabajo, creatividad, profesionalidad y pasión, y gritamos fuerte: *Sí a la Educación*.

También debemos destacar que estas políticas educativas diseñan, a través de sus concursos,

méritos, etc. un perfil docente que va dirigido hacia ese modelo de pirámide al que nos referimos. Así, se premian "contenidos" más que experiencias, los puntos por publicaciones, proyectos de innovación, participaciones asociativas, ponencias… son residuales en comparación a otros aspectos que se valoran. Es decir, se potencia la instrucción y los resultados, en detrimento de la creatividad y el desarrollo.

> "Estas políticas educativas diseñan un perfil docente que potencia la instrucción y los resultados, en detrimento de la creatividad y el desarrollo"

Por otra parte, no podemos olvidarnos de las políticas de infancia, que, a nuestro parecer, van de la mano con las educativas.

Deshonrosamente, el estado español se sitúa por la cola, también en esta cuestión, en presupuestos destinados a políticas de infancia. De hecho, los recientes estudios publicados por UNICEF sobre la pobreza infantil ponen nuevamente la voz de alarma. Estas carencias presentes van a marcar las miserias del futuro… Además de denunciar la situación de miles de infantes y familias a lo largo de todo el estado (mundo) que se encuentran en estas situaciones de injusticia humana y personal, deberíamos plantearnos también, por ejemplo y movidos por el tema que nos ocupa en este artículo, cuántos de estos niños y niñas van a poder realizar unos estudios superiores, por no hablar de una vida digna y emancipada…

ACCESIBILIDAD

Pues bien, difícilmente.

Si amalgamamos la falta de oportunidades, la perpetuación de la pobreza, políticas económicas desmembradoras del tejido social, los grandes gastos que genera una carrera universitaria, las pruebas de acceso basadas meramente en los resultados, etc. obtendremos un resultado tan triste como cierto: en pleno siglo XXI "ir a la universidad" es cada vez más un artículo de lujo, reservado a aquellos que puedan acceder.

Es decir, son los baremos, resultados, recursos económicos familiares y/o personales y "éxitos académicos" actuales, los que marcan el devenir del supuesto éxito académico y laboral, y en paralelo el personal y social.

Asimismo, además de todas estas trabas, nos encontramos con el momento crítico en que confluyen las realidades y carencias del sistema educativo, ya que se pretende una educación integral

y competencial pero, justo en este momento –otro más, por cierto–, sólo se premian y valoran los resultados.

Así, por ejemplo, en cualquier profesión está presente la vocación; pero ¿cuándo en las pruebas de acceso se mantiene un diálogo con el tribunal sobre esta cuestión? O por qué no existe ninguna prueba de debate en el que con el periódico del día se pueda hablar, reflexionar, opinar y desarrollar un tema actual. O tal vez también podría haber alguna "prueba" de trabajo cooperativo junto a otras y otros estudiantes …

Probablemente, con estrategias de este tipo el acceso sería más coherente con esa escuela de vida, accesible, emancipadora y transformadora que deseamos, y tal vez las aulas estarían repletas de estudiantes que amen su "profesión".

PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO

Por todo ello, desde aquí lanzamos las siguientes propuestas creativas que consideramos necesarias para la formación docente y que brindamos a los poderes públicos, universitarios y de base en pro de la transformación social y el desarrollo comunitario.

Enfoque educativo

Si consideramos la educación como un proceso de desarrollo que tiene un inicio pero no un final, y que, además de ser un derecho humano y que debiera ser accesible, digno y público en todas sus etapas educativas, tiene como reto fundamental –sea cualquiera de las recientes, y no tanto, Leyes de Educación– el desarrollo pleno, competencial e integral de cada persona, nos resultará fácil redirigir la mirada…

Así, las emociones, el arte, la reflexión, la empatía, la comunicación, la resolución de problemas, la cooperación, la acción, la implicación, la investigación, etc. serán ámbitos del ser humano que deberán continuar desarrollándose en la formación superior.

Por tanto, esta propuesta transformadora que abarca y pretende influir tanto en los planes de estudios universitarios de magisterio, como en las políticas educativas y de infancia , debiera ser una prolongación de esa escuela de vida que deseamos y que es posible.

Así pues, los ámbitos que a continuación se describen, consideramos que deberían incluirse en los planes de estudio de magisterio con rango de "materias troncales" en todas las especialidades y estar presentes a lo largo de todos los cursos que dure esta formación inicial.

> "El mundo del arte, la música y la expresión sigue relegado a una materia puntual en la mayoría de especialidades de magisterio"

Arte y Creatividad

El mundo del arte, la música y la expresión sigue relegado a una materia puntual en la mayoría de especialidades de magisterio o bajo el rango de materias optativas.

Esta dimensión del ser humano, en algunas ocasiones tan denostada tanto por los poderes públicos como educativos, es fundamental para el desarrollo personal, colectivo y profesional, y, por tanto, para el devenir de nuestra sociedad.

Así, ámbitos como la música, la expresión libre y el arte en sus diversas vertientes debieran tener gran importancia dentro del plan de estudios de magisterio, sobre todo con una doble finalidad: Por un lado, potenciar la creatividad, el desarrollo integral y "las otras formas de aprender"; por otro, aportar recursos, experiencias y estrategias creativas a las futuras y futuros maestros para desarrollar el ejercicio docente con otra mirada, y poder desarrollar las potencialidades de cada uno de los niños y de las niñas con las que tendrán la suerte de ejercer y vivir esta bella y única profesión que es ser maestro y maestra.

Por tanto, este enfoque efectivamente sería una prolongación de la escuela de vida, en la que este tipo de "materias" o ámbitos no están supeditadas a las habilidades instrumentales.

Cuerpo, movimiento, juego y desarrollo

Bajo esta mirada, para la escuela de vida, tiene a su vez gran importancia el cuerpo y el movimiento como motor de aprendizaje, conocimiento, construcción de la propia identidad y de la relación con los demás y con el entorno.

A su vez, como sabemos, el juego es el recurso por excelencia, el combustible que hace funcionar ese motor: la manera más natural de aprender, conocernos y relacionarse.

Es decir, nos referimos al cuerpo y al movimiento como recurso humano de aprendizaje y desarrollo, en armonía con la educación física y el cuidado del cuerpo.

Por tanto, los planes de estudio de magisterio, deberían contemplar este ámbito desde la vivencia, la experiencia y el juego, dotando de los recursos y las estrategias adecuadas a los futuros y futuras maestras. Así pues, ya desde la Universidad debería establecerse una acción docente encaminada a esta propuesta educativa. Es decir, los espacios y las instalaciones deben ser coherentes, propicios y adecuados. Por ejemplo, es difícil hablar de juego, psicomotricidad o expresión corporal, desde un aula convencional que no permite este tipo de prácticas y experiencias.

Desarrollo Emocional

Actualmente hay un gran estallido de este ámbito conocido como el de las emociones.

Nuestra propuesta no va encaminada a hacer una "didáctica" de las emociones, sino más bien de una experiencia de vida individual y colectiva que va a facilitar tanto el desarrollo y las habilidades de pensamiento, como nuestra relación con el mundo, con los demás y con uno mismo.

La propia profesión docente tiene una alta exigencia para gestionar las emociones y resolver los conflictos tanto dentro del aula como con los propios compañeros y compañeras. Por tanto, los planes de formación de magisterio debieran también contemplar este ámbito del desarrollo humano, aportando recursos y estrategias que faciliten la gestión emocional de la vida en la escuela.

> **"Los planes de formación de magisterio debieran también contemplar este ámbito"**

Estamos hablando de un desarrollo emocional basado en una pedagogía del respeto en la que se generen vínculos de crecimiento y aprendizaje compartidos para que el niño y la niña pueda discernir sobre qué persona quiere ser y el mundo en el que quiere vivir –herramientas fundamentales para el bienestar y la transformación social–.

Gestión y dinámicas de grupos

Por supuesto, el día a día de una escuela implica una continua gestión de grupos, que favorezcan y salvaguarden tener un clima adecuado y propicio para poder desempeñar las diversas tareas que se plantean a lo largo del día. Sí, efectivamente: coordinación docente, dinamización de claustro, participación de las familias, respeto a la infancia… son tantas las sinergias y relaciones que suceden en la escuela.

Es decir, los planes de estudios deberían contemplar a su vez formación respecto a esta dimensión de vital importancia para el buen funcionamiento de cualquier aula y centro educativo.

Por tanto, las maestras y los maestros deberíamos disponer de herramientas participativas, democráticas y horizontales, las que sembraremos en nuestro período de formación inicial de magisterio.

Así pues, la escuela vivida como una comunidad educativa y no como un conjunto de aulas agrupadas en un espacio concreto, implica la participación y compromiso de todos los agentes educativos. Por ello, tener desarrolladas habilidades de dinamización de grupos va a facilitar caminar hacia la escuela que queremos.

Pensamiento crítico

Así pues, bajo esta mirada democrática, participativa, horizontal y de sentido comunitario, indudablemente debe de estar presente la potenciación del pensamiento crítico a través del desarrollo de las habilidades de pensamiento.

> "Un ámbito de investigación, debate, reflexión y acción debiera estar presente también en los planes de estudio de magisterio"

Por tanto, un ámbito de investigación, debate, reflexión y acción debiera estar presente también en los planes de estudio de magisterio, que desarrolle y potencie en todos y todas las estudiantes la comunicación, la iniciativa y el diálogo.

A su vez, ya en el ejercicio docente, el desarrollo del pensamiento crítico va a favorecer la creación de un proyecto democrático de escuela, de la escuela de vida que deseamos.

La escuela fuera de la escuela

Por supuesto, gran parte de la vida se realiza fuera de la escuela y por ello los planes de estudio han de contemplar toda esta dimensión de ámbito social y cultural para poder intervenir con ciertas garantías en diferentes contextos y realidades.

La escuela no debe ser un "laboratorio" ajeno a la vida. Debe ser eje fundamental de la sociedad y crear redes participativas que hagan palpable la cultura e identidad de nuestro entorno más cercano.

Es decir, los centros educativos deben formar parte de los barrios, generando posibilidades participativas y de aprendizaje compartido.

Obviamente, esta "materia" debiera estar acompañada por un proceso de prácticas "de base" en movimientos sociales, culturales y vecinales, asociaciones educativas y de infancia, etc. Que, además, debieran de estar reconocidas y valoradas como méritos en la posterior inmersión en el mercado laboral.

Relación con las familias

También es una realidad que en la actualidad, y a nivel general, se ha abierto una cierta distancia entre la escuela y la familia. Incluso, algunos docentes las viven como una "amenaza".

Pues bien, precisamente a través de acciones formativas como la anteriormente propuesta, trataremos

de generar climas y estrategias que reviertan estas situaciones y tejan una escuela comunitaria y viva.

Tal vez alguien pueda pensar que nos referimos a la mediación, que está muy bien, pero la relación con las familias es mucho más...

Tampoco nos referimos al compartir solamente celebraciones, festejos o actividades complementarias, o a los formalismos burocráticos de los consejos escolares. Sino una relación que genere vínculos y nos ayude y facilite comprender mejor a sus hijos e hijas, a sus maneras de ser, de estar y habitar el mundo.

Programas alternativos de formación

Consideramos fundamental seguir generando convenios de colaboración y acuerdos cooperativos entre las Universidades y otras Entidades o Asociaciones Educativas que den visibilidad a otras miradas educativas, de formación y de desarrollo profesional externas a la Institución y que enriquezcan más si cabe la formación de las futuras y futuros docentes.

Asimismo las Universidades deberían favorecer que los estudiantes y las estudiantes pudieran trazarse un itinerario alternativo de formación y que este fuese reconocido dentro de su plan de estudios.

Así, cualquier estudiante podrá destinar créditos de libre opción a desarrollar programas educativos de formación externos a la Universidad, y valorados y reconocidos académicamente (con el oportuno y previo proceso de colaboración conjunta entre ambas).

Para poder hacer realidad toda esta propuesta formativa en la escuela, ésta ha de cambiar, romper su rigidez estructural para generar cauces que hagan viable la reflexión conjunta, el sentido comunitario, actitudes cooperativas, vínculos y redes sociales…

Formación permanente y desarrollo profesional

Tanto dentro como fuera de la escuela, cada día es distinto. La vida está en constante evolución y como maestros y maestras debemos fluir y movernos al ritmo de esta evolución, siempre con una visión crítica de estas realidades.

Por ello, ya para concluir el artículo, deseamos hacer una mención especial a la formación permanente del profesorado: indispensable en nuestra amada profesión.

> “La escuela no debe ser un “laboratorio” ajeno a la vida”

Desde AMESTI EDUCACIÓ estamos viviendo una experiencia basada en una formación como proceso de desarrollo profesional y con un compromiso formativo, transformador y social.

Este planteamiento va más allá de una “simple” formación al uso, sino que pretende dar sentido a esta escuela de vida a la que nos referimos.

Desde el año 2014, y a través del plan de formación y desarrollo profesional que estamos llevando a cabo, hemos creado grupos de trabajo con los que estamos realizando trabajos de creación, documentación e investigación, de intercambio entre escuelas y viajes pedagógicos. A su vez, y “transinterdisciplinarmente” se ha creado mucho conocimiento compartido, experiencias extraordinarias, vínculos personales y profesionales, y diferentes acciones sociales y de compromiso con la infancia y la escuela.

Así, a través de esta experiencia, desde AMESTI EDUCACIÓ día a día y con mucha ilusión, amor y esfuerzo, pretendemos dar forma desde distintos ámbitos a esta escuela de vida.

Pero para que esta transformación sea posible ha de existir también una coherencia entre la formación del futuro docente y la escuela deseada; viva, democrática, reflexiva, accesible, diversa, abierta, innovadora, dialogante, respetuosa, cooperativa, crítica, afectiva, de calidad, comunitaria…

Estamos en el camino. Abrir espacios como este para el diálogo, la reflexión y la difusión, son ya, por si mismos, generadores de transformación.

La formación de maestros y maestras que queremos desde los MRP

José María Pinto Delgado
Anna Torres Vázquez

Desde los MRP consideramos que la Formación Inicial es un periodo esencial para el desarrollo profesional docente, puesto que es en esta etapa en la que se deberían asentar tanto las bases teóricas como metodológicas que utilizará en su futuro trabajo docente, donde se debería enraizar la reflexión colectiva, la práctica en el aula o el placer por la mejora continua en el trabajo.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), son colectivos formados principalmente por maestras y maestros, profesoras y profesores, aunque también forman parte personas interesadas en el mundo de la educación formal y no formal, como familias, profesionales del trabajo y la educación social, etc. Estos colectivos se organizan para enriquecer su práctica educativa diaria con la reflexión, el trabajo vocacional y el arrojo para cambiar la educación y la escuela.

Comienzan su andadura a mediados de los años sesenta del siglo pasado en una condición de semiclandestinidad, pero su eclosión se da mayoritariamente con la llegada de la transición española y el reconocimiento de los derechos democráticos a los ciudadanos. Nacen bajo los ideales de una educación popular y una pedagogía de la liberación de los más desfavorecidos dentro de lo que consideramos la pedagogía crítica, recogiendo el legado pedagógico de corrientes anteriores como la Escuela Nueva, de pedagogos como Ángel Llorca, Freinet o Freire y de experiencias como la ILE o la Escuela Francesa, Moderna y Popular.

La formación de las[1] docentes es un tema clave dentro de las reflexiones que se hacen desde los MRP, así queremos a continuación incorporar unas pinceladas de cómo concebimos tanto la Formación Inicial, como la Iniciación a la Práctica y la Formación Permanente.

FORMACIÓN INICIAL

Desde los MRP consideramos que la Formación Inicial es un periodo esencial para el desarrollo profesional docente, puesto que es en esta etapa en la que se deberían asentar tanto las bases teóricas como metodológicas que utilizará en su futuro trabajo docente, donde se debería enraizar la reflexión colectiva, la práctica en el aula o el placer por la mejora continua en el trabajo. Carbonell (2015) defiende que esta etapa es importantísima para desarrollar la competencia del trabajo colaborativo que se demanda desde la escuela y la comunidad escolar hacia el docente. Así, los objetivos de esa formación inicial deberían ser, entre otros, conseguir una reflexión a partir de la práctica, generar espacios de debate, dar una perspectiva real y práctica de la escuela y del proceso de enseñanza-aprendizaje, dar a conocer distintas metodologías que llevar a cabo en el aula, dotar de herramientas prácticas a la futura docente para poder aplicarlas, etc.

La existencia de una deficiente formación inicial y permanente del profesorado en materia de renovación e innovación educativa no es algo que

[1] Este artículo está escrito en femenino porque nos referimos a las personas.

enunciemos desde los MRP, sino que lo podemos observar también en los estudios de Rafael Feito (2013) o Pericacho (2015). Así, consideramos renovación educativa cualquier innovación realizada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que ocasione un cambio positivo en dicho proceso. Y para considerar a tal cambio como positivo, éste debe favorecer el desarrollo integral o integrador de los ámbitos personales o colectivos (muy lejos de la concepción predominante actualmente de la innovación como potenciación de las TIC o la lengua inglesa desde el ámbito individual). Queremos señalar como un aspecto clave dentro de este desarrollo integral, la potenciación del espíritu crítico del educando como factor esencial para vivir su vida y participar en la sociedad democrática en plena libertad.

La formación inicial de una maestra empieza formalmente en la Universidad en los estudios de grado en Educación, aunque las maestras y maestros ya tienen un bagaje como estudiantes en el proceso de aprendizaje-enseñanza que han vivido en la etapa escolar. Uno de los papeles de la formación inicial debería ser contrastar la forma en la que una ha aprendido con la forma en la que le gustaría que su alumnado aprendiera y, si es el caso, desaprender para poder aprender formas diferentes de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Uno de los papeles de la formación inicial debería ser contrastar la forma en la que una ha aprendido con la forma en la que le gustaría que su alumnado aprendiera”

La formación inicial está fragmentada en asignaturas, por lo que el alumnado concibe esta formación sin conexión entre unas y otras materias, lo que le impide concebir la educación de manera global y ver a los educandos como seres completos integrando los ámbitos físico, cognitivo, social y afectivo.

Esta fragmentación en su formación inicial también se traduce en una desconexión entre práctica y teoría educativa, lo que ha provocado que teóricamente estén formados aunque eso no revierta en su futura práctica en el aula, puesto que siguen plasmando el modelo tradicional cuando llegan a la escuela, ya que es el único modelo que conocen y que han vivenciado como alumnas durante sus años de estudiantes. En la formación inicial no consiguen un contacto con un modelo alternativo que deje una huella lo suficientemente significativa como para que muden de paradigma educativo,

por consiguiente el modelo tradicional se perpetúa en el tiempo.

Otro problema de la formación inicial se apoya en la propia estructura de la universidad, ya que no favorece que haya maestras que formen a otros maestras desde su experiencia en el aula, puesto que sigue prevaleciendo el perfil investigador sobre el perfil docente en las plantillas universitarias. Esto conlleva que la formación inicial la realicen profesionales ajenos a la realidad educativa. Desde los MRP abogamos por una formación inicial universitaria en la que participen maestras competentes y comprometidas. Abrir la docencia universitaria a las maestras para que se les reconozca como profesionales por parte de las futuras docentes.

Por ello la formación inicial no ha cambiado prácticamente nada, nada o muy poco, sigue siendo una formación teórica alejada de la vida, donde no se plantean procesos de reflexión del profesorado, donde no se entusiasma a la docente por aprender y por formarse.

Así pues hay un alejamiento entre escuela y universidad donde la formación del futuro docente se articula de espaldas a la escuela. Las demandas y necesidades de la escuela no llegan a los ámbitos universitarios. Esto también se manifiesta por una absurda parcelación del conocimiento académico. De la misma forma, hay un alejamiento entre la universidad y los MRP, los cuales están fuera de la casi totalidad de los programas de Historia de la Educación de las Facultades de Educación.

Por otro lado, observamos que dentro de la formación inicial, el profesorado universitario carece de una formación metodológica específica puesto que, en su mayoría, no lo han puesto en práctica en la escuela. Por ejemplo, al acabar sus estudios de educación, una futura maestra no sabe cómo enfrentarse a situaciones cotidianas de un aula como preparar una tutoría para hablar con las familias, como tratar en la práctica con alumnado de necesidades educativas específicas o planificar una clase, una semana o un curso…

Así mismo, la formación didáctica no cuenta con la puesta en práctica en la escuela de los supuestos que se desarrollan desde la universidad. Proponemos la creación de una red de escuelas interconectadas a las facultades de educación, en las que se pueda llevar a la práctica los trabajos en forma de propuestas didácticas y su evaluación, al igual que en medicina se cuenta con una red de hospitales universitarios donde el alumnado observa o pone en práctica lo aprendido en cada materia.

> **“El periodo de prácticas en los centros educativos debería ser un momento crucial en la formación inicial”**

Consideramos que el periodo de prácticas en los centros educativos debería ser un momento crucial en la formación inicial, puesto que es el momento de transferir los aprendizajes teóricos a la praxis para que puedan realmente ser un aprendizaje significativo profesionalmente hablando. Por lo tanto, deberían elegirse escrupulosamente los centros y las tutoras con las que realizarlas; a los centros por su práctica educativa y a las tutoras por su compromiso. Además se debería formar a las tutoras de alumnado en prácticas en cómo orientarles en ese periodo.

Actualmente, podemos decir que este periodo de formación es ineficaz para generar aprendizajes significativos en la futura docente que le ayuden a desenvolverse según su cometido profesional.

La sociedad en la que vivimos tiende cada vez más a valorar a las personas por los títulos que posee y no por su competencia profesional. En la universidad hay un exceso de celo hacia la consecución de títulos y certificaciones que acrediten saberes varios, reduciendo el conocimiento y competencia docente a la obtención de estos títulos. Nos encontramos por tanto, con una formación desvirtuada de la realidad, en la que se pone el acento en una formación teórica, gracias en buena parte a este credencialismo.

Como curiosidad, queremos remarcar una actividad que realizó el *MRP Escuela Abierta* dentro de la formación inicial: los "Paseos pedagógicos en la escuela". Estos paseos los realizaban estudiantes de educación en escuelas para conocer otras metodologías de primera mano: innovadoras por su trabajo por proyectos o con gestión participativa de toda la comunidad escolar… Estos centros, en su mayoría forman parte de una *Red de Centros Innovadores* que coordina el propio MRP. Estos paseos incorporaban una reunión con el equipo directivo para contextualizar el centro y su metodología, en uno o varios días de observación en aula y en una reunión-debate con el claustro.

INICIACIÓN A LA PRÁCTICA

Comenzaremos mencionando que este periodo del desarrollo profesional docente ni está ni ha estado regulado por ninguna ley educativa en el contexto español. Esto no significa que no consideremos este periodo una etapa crucial para el futuro profesional de la docente, ya que probablemente es la etapa más importante para su socialización como docente y su desarrollo identitario profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Flores y Day, 2006).

Es un periodo profesional que comienza inmediatamente después de la formación inicial y antes de la consolidación de las competencias profesionales. Es un periodo crucial puesto que la docente pone en práctica por primera vez, de forma autónoma, todas las competencias profesionales.

> "El profesorado principiante debe asumir las mismas responsabilidades profesionales que los más experimentados desde el primer día, debido a que se deja a estos "nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles"

Según Marcelo (2011), en el estado español el profesorado principiante debe asumir las mismas responsabilidades profesionales que los más experimentados desde el primer día, incluso a veces más, debido a que muchas veces se deja a estos "nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles" (p. 12). Comienzan a trabajar sin ayuda de sus compañeras con más experiencia, dado que desde el primer momento se considera a estas docentes como profesionales con plenos conocimientos sobre el oficio, algo alejado de la realidad puesto que la preparación que han recibido en su formación inicial como ya hemos visto anteriormente, está siempre lejana de la realidad educativa, con lo que aquí empieza una lucha personal en la que cada una se enfrenta con sus propios recursos, *nadar o hundirse*.

La propia OCDE (2005) considera este periodo como esencial formativamente hablando, un momento esencial para desarrollar buenas profesionales si se invierte tiempo y recursos, le da tanta importancia que considera este periodo formativo más importante incluso que la propia formación inicial: "Sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional del profesorado a lo largo de su carrera, en lugar de incrementar la duración de la formación inicial" (p. 13).

Es por todo esto, por lo que la iniciación a la práctica profesional tiene que ser un momento de perfeccionamiento, de reflexión, de trabajo compartido y colaborativo y de desarrollo profesional del docente. Es un continuo dentro de la formación permanente del profesorado, un periodo en el que las docentes noveles asumen paulatinamente responsabilidades de trabajo y se asesoran a través de compañeras más experimentadas, estas profesoras expertas serán aquellas con un elevado nivel de conocimiento, destreza y compromiso.

> Y son aquellos docentes evaluados como exitosos, que mejor conocen dichos principios y metodologías en acción, quienes deberían participar activamente en la formación de los profesores noveles, así como en la formación permanente de aquellos otros profesores que necesiten mejorar. (XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2012, p. 5)

Entre las estrategias que ya se utilizan en otros países que contemplan esta iniciación, está la de rebajar la carga laboral a estas docentes para que puedan prepararse mejor sus clases y puedan entrar a otras aulas a observar a otras compañeras con más experiencia, para que continúen con su formación o para que les tutorice una maestra con más experiencia; la asistencia a talleres con colegas en una situación parecida...

En definitiva, una política proclive a la iniciación docente que considere este periodo como una etapa dentro del desarrollo profesional, que sea una continuación de su formación inicial y un prolegómeno de la posterior carrera docente, que considere a esta docente como una trabajadora en formación con entusiasmo y motivación y no como una experta, facilitará la obtención de las herramientas de afrontamiento y de interpretación de las situaciones que tengan estas maestras noveles, y mejorará significativamente la calidad de todo el sistema educativo.

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Tenemos un sistema de formación creado por la Administración que recompensa a las docentes que se forman bajo su criterio. Se gratifica por unos sexenios que se recompensan económicamente y que se consiguen por la simple asistencia (pasiva o no) a cursos impartidos por profesionales en la formación de docentes.

Imbernón[2] exponía que la inversión en formación en España en los últimos 20 años ha sido la mayor de Europa, pese a ello no se han dado las mejoras educativas esperadas, debido en buena parte a una formación planificada para el aprendizaje de conocimientos a título individual de los docentes (y en especial de las TIC y el inglés).

[2] En unas Jornadas de Formación del Profesorado de la Universidad de Málaga en mayo de 2014, para los responsables de los Departamentos de Formación, Evaluación e Innovación Educativa de los Institutos de Educación Secundaría.

Nos encontramos con el modelo transmisivo que ha potenciado a lo largo de la historia la Administración como buque insignia de la formación del profesorado, el *cursillismo*. El cual es un modelo que está en tela de juicio por falta de evidencias con respecto a su eficacia como actividad formativa, no tanto por la capacidad que pueda tener para formar al docente, sino para cambiar la actividad profesional de éste, ya que no aparece una clara relación entre este tipo de formación y el cambio en las prácticas profesionales (Pérez Gómez, Angulo y Barquín, 1999). Pero pese a ello, es un modelo ampliamente extendido e incluso podríamos decir que es el más utilizado actualmente. Con esta formación se trabajan los conocimientos pero no el cambio de paradigma educativo, (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Frente al modelo transmisivo, los MRP potenciamos los modelos holísticos, integrales, colaborativos... Donde se considera al maestro como agente activo del saber profesional y aplicador de estrategias nuevas, donde no hay un saber preestablecido, lo que deriva en la necesaria colaboración con otros colegas para interpretar, analizar y reflexionar sobre la realidad educativa.

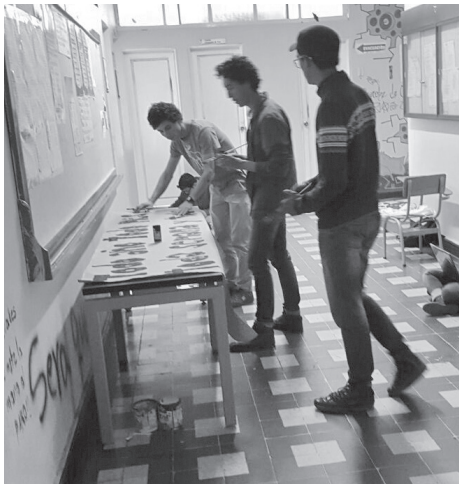
Perrenaud (2004), afirma que la profesionalidad de un docente depende de sus "saberes profesionales", en los que se incluyen la percepción, análisis, reflexión, trabajo en equipo, planificación y evaluación. Dentro de este empoderamiento del docente, está la relación entre iguales donde es el profesorado el que impone las condiciones y el ritmo de trabajo, y los expertos están como un apoyo al servicio de las demandas del docente.

Una formación continua dentro de un proceso de análisis, discusión, evaluación y cambio de la práctica docente, lo que provoca un cambio conceptual y de valores dentro de la propia maestra, que conlleva el aumento del autocontrol sobre su ejercicio profesional.

Los MRP recogen esa interpretación de la formación continua, la cual va ligada a una situación problemática para la que se busca una respuesta desde una perspectiva colegiada, lo que hace que la solución o la respuesta que se dé a cualquier situación sea una respuesta global y no individual:

El trabajo cooperativo de los MRP posibilita que la realidad aparezca ligada a los problemas y no parcelada o aislando unas experiencias de otras. De esta manera evitamos el peligro del trabajo grupuscular e individualista que aspira a reformar aspectos parciales o formales de la educación. Por ello los MRP podemos generar alternativas globales a la totalidad del sistema educativo. (Confederación estatal de MRP, 1989, p.146 y 147)

> “La calidad de la educación depende de la profesionalidad de la docente”



SÍNTESIS SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

Más importante que la formación propiamente dicha, es el cambio de actitudes, valores y comportamientos de la maestra. El fomento de la “colaboración participativa”, de la colegialidad participativa y la tolerancia frente a la participación artificial obligada por la legislación. La innovación cae de los centros cuando no hay red de apoyo. Existen cinco modelos de formación aunque actualmente el que más se utiliza es el de entrenamiento o transmisivo. Pero otros enfoques más holísticos y colaborativos como el modelo indagativo, de investigación-acción y el de desarrollo y mejora de la enseñanza parecen ofrecer mejores resultados.

La calidad de la educación depende de la profesionalidad de la docente, ésta necesita de un reciclaje permanente que le posibilite una continua adaptación curricular “entendida como posición reflexiva y crítica ante la práctica educativa, el tratamiento de la interculturalidad y los valores, de los materiales curriculares y la evaluación formativa” (Confederación Estatal de MRP, 1993, p. 12). Esta manera de entender la educación nos deja patente la gran importancia de una teoría educativa que desarrolle la crítica educativa y social para una fundamentación del trabajo de aula.

El ejercicio profesional eficiente no se limita únicamente a la aplicación de unos saberes o conocimientos objetivos, va más allá y requiere del análisis y del trabajo interactivo junto con una reflexión compartida.

Una formación que desarrolle las dimensiones pedagógicas, científicas, culturales y políticas pero también las humanas y sociales, la necesidad de impulsar desde la Administración propuestas innovadoras en la formación de los docentes que recuperen “la formación crítica y vanguardista en lo más práctico y didáctico, sin olvidar el debate y la reflexión” (Confederación Estatal de MRP, 1996, p. 36). Así, la formación dentro de los MRP tiene un valor extra, ya que si es verdad que las posibilidades técnicas debido a sus recursos económicos son limitadas, las posibilidades humanas y éticas son ilimitadas si se compara con otras entidades.

El auténtico rol del profesorado debe ser el de agente de cambio, de ruptura, de transformación de la escuela, éste debe empezar a asumir responsabilidades, unas responsabilidades colectivas para una gestión eficiente, democrática y popular de los centros. Rogero (2010) nos marca como camino la creación de un sujeto colectivo, un sujeto que colabore con el resto de sus colegas y que desde un postulado crítico e independiente, asuma una función totalmente dispar dentro de su profesión docente.

La formación teórico-práctica de la docente es esencial, como gran creadora del proceso educativo en contra del modelo de la administración, desde el cual el creador es un grupo de expertos alejados de la realidad escolar. Las enseñantes son las responsables de la propia formación de ellos *conditio sine qua non* para que pueda obtenerse una educación de calidad y se considere su trabajo. Una formación docente que ha de ser teórico-práctica y continua, con un trabajo en equipo y una autoformación colectiva que es la auténtica alma de la renovación pedagógica.

> “Una formación docente que ha de ser teórico-práctica y continua, con un trabajo en equipo y una autoformación colectiva”

Una apuesta firme por una formación que aúne el máximo de docentes, donde la formación comience por un compromiso desde la reflexión, que se haga en comunión con otros que están en el mismo camino, con la misma idea de transformación de la sociedad y la escuela, en definitiva, una formación comprometida hacia unos ideales que son los que marcan el camino. La innovación está ligada a las ideas y no a los medios, no hay forma de innovar en educación sino se pone en marcha aquello sobre lo que se piensa y no se reflexiona sobre lo que se hace, para volver a pensar una idea nueva.

Maestras y maestros que pertenecen a una escuela diferente, porque esta escuela no tiene paredes, no tiene tiempos, no tiene espacios… una escuela abierta a escuchar y a discutir con personas.

REFERENCIAS

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.

Carbonell, J. (2015). La escuela pública no es de los maestros ni del estado; es de la comunidad. *Eldiario.es*, 10/02/2015.

Confederación Estatal de MRP. (1993). *Conclusiones del XIV Encuentro de MRP*. Cuenca.

Confederación Estatal de MRP. (1996). *Conclusiones del III Congreso de MRP*. Torremolinos.

Feito, R. (2013). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, *22*(2), 219-232.

Gimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Ediciones Morata.

Marcelo, C. (2011). *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*.

OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development), (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*.

Pérez-Gómez, A. I., Angulo, J. F., & Barquín, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctic*a. Madrid: Akal.

Pericacho, F. J. (2015). Actualidad de la renovación pedagógica en la comunidad de Madrid: Un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Vol. 2.* Sección 5, 522-529.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona: Graó.

Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 141-166.

XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado de 2012, Accedido el 12 de abril de 2016 desde: http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/junta-de-participacion/xxiencuentro.html

Reflexiones de una maestra “en activo”

María Jesús Sanz Anaya
Maestra

Es importante sentir que educar-aprender forma parte de nosotros. Muchas veces he escuchado que para ser maestr@s es necesario tener vocación. Tener vocación implica que hay motivación. A veces esta vocación no se reconoce en un primer momento, pero lo importante es reconocerla. Es un proceso que se desarrolla durante toda la vida y se construye de forma permanente. Si esto no fuera así, la labor docente será complicada y aportará sufrimiento a ambas partes, profesores y alumn@s.

Pensando en cómo comenzar este artículo, me venían a la cabeza varias ideas que, en su globalidad, ya me han dado y, sin darme cuenta, la estructura de lo que me parece importante mencionar al hablar de Formación del profesorado:

La vocación. ¿Qué han significado los profesores a lo largo de mi vida? ¿Qué es formación? ¿Cómo viví mi formación? ¿Cómo está enfocada hoy en día la formación del profesorado? Y finalmente, ¿Cómo creo que debería ser la formación del profesorado teniendo en cuenta la escuela, los niños y niñas que le dan vida y la sociedad en la que vivimos?

Pero vayamos poco a poco. Me presento primero: me llamo María Jesús, actualmente trabajo en un Colegio Público de Educación Especial, soy profesora de música y mi vida siempre ha estado ligada, de alguna forma u otra, al arte y a la educación.

Mi madre me cuenta que con 2 años ya quería ir al cole. En aquella época y a esa edad no era obligatoria la enseñanza, por lo que mi madre pidió al colegio donde iban mis primos mayores que si podía ir unas horas al día, y accedieron. Pasé algunos años, según mi madre, y ahí sí tengo algunos recuerdos, jugando a maestras y diciendo que quería tener 60 hijos o que me iba a ir de mayor a África a abrir escuelas. Creo que la idea de ser maestra estaba presente antes de que racionalmente lo pudiera pensar.

De todo esto se desprende que, previo a la formación como profesionales de la enseñanza, es importante sentir que educar-aprender forma parte de nosotros. Muchas veces he escuchado que para ser maestr@s es necesario tener vocación. Busco este término en el diccionario y dice: “Del latín –vocare– llamar. Es el deseo de emprender una carrera, profesión o cualquier actividad cuando todavía no se han adquirido todas las aptitudes o conocimientos necesarios”.

Tener vocación implica que hay motivación y si hay motivación el aprendizaje será más rápido y sencillo. A veces esta vocación, muchas personas no la reconocen en un primer momento, pero sí la identifican en la universidad o cuando ya están desarrollando su profesión, lo importante es reconocerla. Si esto no fuera así, la labor docente será complicada y aportará sufrimiento a ambas partes, profesores y alumn@s. Por lo cual, yo invito a una reflexión personal y a un cambio de camino, si fuera necesario. Nunca es tarde para el cambio… Además, la vocación es un proceso que se desarrolla durante toda la vida y se construye de forma permanente, cuando nos hacemos preguntas claves: quién soy, cómo soy, cuáles son mis capacidades y hacia dónde quiero ir.

Cuando pienso en las profesoras que han pasado por mi vida recuerdo, por un lado, las que me han

marcado "en positivo", es decir, las que me hicieron amar las áreas que daban porque las transmitían con amor y pasión y las que me transmitieron valores personales y humanos que me hicieron mejor persona. Y por otra, recuerdo aquellas profesoras que me marcaron en "negativo", por sus gritos, por el trato discriminatorio que tenían hacia mis compañeros o por la desidia en la transmisión de conocimientos. Ambas figuras, "en positivo" y "en negativo", constituyen un referente importante en nuestras vidas para saber, en el desarrollo de nuestra profesión, lo que debemos ser y lo que nunca debemos hacer.

> "La escuela debe mantenerse viva y para ello es necesaria una formación continuada"

Y ahora sí, voy a hablar de formación en general. La palabra formación viene también del latín: *formatio* (formar), significa "otorgar forma a alguna cosa". En lo profesional, formación hace referencia a la capacitación. Esta capacitación comienza en la Universidad, allí nos dan el título que nos permite comenzar nuestra labor profesional pero, esto es sólo el comienzo, la base. Realmente la formación ha de continuar toda la vida para mantener vivo lo que hacemos, si no, estará muerto. Perdonad que utilice esta palabra que puede parecer dura pero, después de algunos años, he aprendido a distinguir lo que vibra y está vivo de lo que está inactivo, apagado, sin ánimo. Pero no nos asustemos, a veces esto ocurre temporalmente o por días. También he aprendido a identificarlo a nivel personal y no pasa nada, lo importante es avivar la llama que permanece. Eso sí, si ya no hay llama, buscad otra chispa en otro lugar, seguro que existe. La escuela debe mantenerse viva y para ello es necesaria una formación continuada.

Yo estudié en la Universidad Autónoma de Madrid, me correspondía la Complutense pero cuando vi las asignaturas de cada una, ahora no soy muy consciente de porqué, me gustaron más las de la Autónoma y pedí traslado de expediente. Sería interesante ahora indagar en esas diferencias que me llevaron a tomar la decisión.

Recuerdo que disfruté mucho, estudié Ciencias Humanas, y tengo especial buen recuerdo de todos y cada uno de los profesores que tuve, a pesar de las críticas hacia muchos de ellos. Por ejemplo, todo el mundo hablaba de Joaquín, el profesor de historia que no dejaba tomar apuntes y que nos hacía conversar sobre temas de actualidad y leer muchos libros de historia. Éste que fue tan criticado porque suspendía a mucha gente, fue decisivo para mí. Por supuesto que otros eran adorados, como el de geografía que nos sacaba de excursión para ver sobre el terreno todo lo que nos enseñaba. También fue un referente para saber qué clase de maestra quería ser. De aquella época y como menos positiva, teníamos pocas asignaturas de didáctica, de cómo enseñar todo aquello y las prácticas en centros educativos eran insuficientes. No aprendimos nada de aprendizaje cooperativo, de lo importante de la educación emocional, etc. Y por otro lado, sí que participé y aprendí de lo importante que es la filosofía para niños. Pero de todo esto hablaré más tarde.

Paso a otra cuestión ¿Cómo está enfocada hoy la formación del profesorado? La formación del profesorado, hoy en día, se ha convertido en una prioridad de las políticas educativas, tanto la inicial, que se da en la universidad, como la formación permanente, ya que se considera básica para la mejora de la calidad de la educación. Ya en el 2006, con la LOE, se introdujeron cambios en la formación inicial del profesorado. En el 2009-2010 comenzaron a impartirse nuevas enseñanzas. Éstas han cambiado considerablemente los planes de estudio. Planes de estudio que en apariencia son muy positivos pero cuyo enfoque no comparto del todo y a los que se ha llegado, a mi forma de ver, de una forma equivocada.

Es evidente que la figura del docente es clave en la mejora de la calidad educativa, el problema está en qué consideran mejora de la calidad educativa aquellos que hacen las leyes. Con la nueva Ley de Educación LOMCE, que no voy a entrar a analizar

pero sí que mencionaré que está enfocada para una sociedad de mercado, de competitividad, que no confía en el profesorado, por eso quiere evaluaciones externas, una ley que no da espacio al debate, a las artes y a la democracia, y un largo etcétera…, ante esto, me pregunto: ¿Es en base a estas leyes que vamos a formar a nuestros futuros profesores?

Las políticas educativas consideraron necesario una comparativa de los sistemas educativos europeos para evaluar dichos sistemas y crearon el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiante, el conocido informe PISA y que ha sido un referente, a mi entender también equívoco, de dichos cambios en la formación del profesorado y ha sido un referente en la elaboración de la LOMCE. Parten de la base de que para "un mejor rendimiento escolar" es imprescindible una mejora de la "instrucción del profesorado". Y en todo este discurso ¿dónde queda el desarrollo íntegro del ser humano si el objetivo es la productividad?

> "¿Dónde queda el desarrollo íntegro del ser humano si el objetivo es la productividad?"

Si es cierto que en el caso de España este informe fue posterior, pero ya existía una Comisión Europea de estudio en este sentido que empezó a ejercer presión para este tipo de comparativas y para el cambio en la formación del profesorado en España.

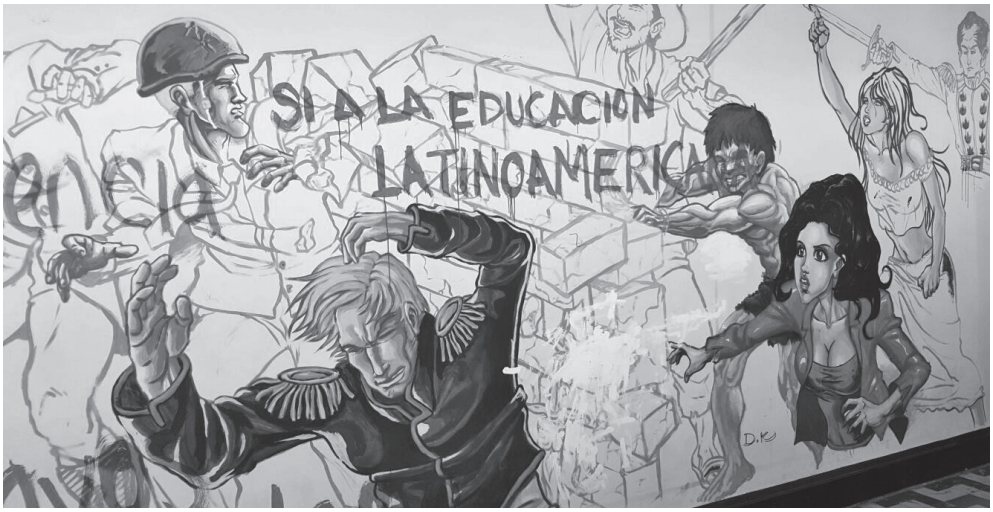
Hablando con los alumnos universitarios que hacen prácticas en el colegio dónde trabajo, resaltan algunas ideas que menciono a continuación y que reflejan cómo está hoy en día esta formación: Dicen que durante la obtención del título de Grado se les dota de un saber teórico muy amplio que les cultiva en distintas materias y que obtienen muchos conocimientos en el campo de las Nuevas Tecnologías. En la Universidad insisten mucho en la importancia de respetar las diferencias, que no se puede enseñar a todos por igual, que los niños son el motor del cambio futuro, pero que no les dan

herramientas suficientes para hacer esto en las escuelas, ni cómo ver la diversidad ni cómo dar respuesta a las mismas. Cuentan que dan un nivel muy alto en el conocimiento de los distintos saberes: matemáticas, lengua, etc. Pero no dedican lo suficiente a enseñarles cómo enseñarlas en el aula.

Otro aspecto que destacan es que no les enseñan las dinámicas organizativas de los centros, lo que se van a encontrar, cómo hacer que un claustro funcione, etc. Con el nuevo sistema de "Menciones", más especializadas, se han eliminado conocimientos básicos que deberían tener todos los maestros. Algunas otras carencias que encuentran es que no les enseñan a relacionarse con las familias y que, en general, predomina la teoría sobre la práctica.

Algunos de los alumnos en prácticas consideran que la Formación del Profesorado no debe basarse en la adquisición de conocimientos ni en las evaluaciones, sino en cómo enseñar para que sus futuros alumnos aprendan por curiosidad. Se preguntan por qué ellas, como futuras maestras, son evaluadas de forma convencional, con exámenes, aspecto contradictorio a lo que les dicen. Creen que lo que les trasmiten en la Universidad no es la clave para formar y ayudar a desarrollarse a personas.

Les insisten mucho en lo importante de educar para el progreso y el continuo cambio y de que hay que renovar la educación porque hay mucho



fracaso escolar y falta de motivación. Les insisten en la idea de utilizar distintas metodologías pero no les dan respuestas prácticas.

Otras carencias evidentes para ellos: primeros auxilios, como tratar el bulling, inteligencia emocional, como afrontar el aumento vertiginoso de alumnos diagnosticados de TDAH o de TEA, etc.

De todo esto se desprende que, a pesar de los cambios que se pretenden hacer en la formación del profesorado, aún queda mucho camino por recorrer.

Finalmente voy a intentar abordar la última cuestión de las que os hablaba al comienzo de este artículo. ¿Cómo creo que debería ser la formación del profesorado teniendo en cuenta la escuela, los niños y niñas que le dan vida y la sociedad en la que vivimos?

Vivimos en una sociedad en la que hay grandes desigualdades, hay un reparto poco justo de la riqueza y un trato discriminatorio hacia determinados grupos humanos. No podemos olvidar que el objetivo de la educación no puede ser formar personas productivas sino formar seres humanos que puedan transformar la sociedad en un lugar más justo y equilibrado. No podemos olvidar que es necesario formar personas en el respeto, que sean solidarias, críticas, creativas, tolerantes y que sepan convivir en paz.

> **“El objetivo de la educación no puede ser formar personas productivas sino formar seres humanos que puedan transformar la sociedad en un lugar más justo y equilibrado”**

Considero que detrás de los planes de estudio, de las asignaturas compartimentadas, debe estar no sólo la formación en cocimientos de los profesionales de la enseñanza. Es primordial que la formación del profesorado incluya la formación personal de los mismos. Toda persona que se vaya a dedicar a la enseñanza necesita un trabajo personal. No podemos enseñar a ser solidarios si no sabemos ponernos en la piel de los otros. No podemos enseñar creatividad si no somos capaces de descubrir nuestra creatividad. No podemos educar en emociones si no podemos conocer nuestras dinámicas emocionales y si no tenemos recursos para identificarlas y gestionarlas. No podemos enseñar a pensar y a ser críticos si no tenemos herramientas interiorizadas y llevadas a la práctica para realizar estos procesos.

Hoy en día el acceso a la información y a las nuevas tecnologías no es un problema, sí lo es como ayudamos a nuestros alumnos a utilizar esa información de manera constructiva y eficaz. De cómo puede estar al servicio de nuestra vida y no a la inversa, ser esclavos de las Nuevas Tecnologías.

Por lo que vislumbro a nivel europeo, se pretende elegir a los mejores estudiantes para que estén en la élite de los profesionales ya que de ello dependerán los resultados académicos. Pero cuidado, si esa élite no va a estar formada en los aspectos antes mencionados, tendremos una élite que instruirá fenomenalmente a las niñas y los niños de nuestras escuelas, que hará eficaces y eficientes a algunos para hacer su servicio a la sociedad de mercado, pero que llevará a muchos otros a la marginación y que no dará cabida a la libertad y al cambio hacia una sociedad más justa. Es necesario cambiar el concepto de evaluación que la nueva formación del profesorado pretende transmitir y que daría para más de un artículo, como cada uno de los temas aquí expuestos.

Considero prioritario en la formación inicial del profesorado y en los planes de estudio asignaturas que aborden, de forma práctica y teórica, la educación emocional, la neurociencia, el aprendizaje cooperativo, las artes, la filosofía para niños, el aprendizaje de otras lenguas y no sólo en inglés, por ejemplo el lenguaje de signos, etc. Tenemos que enseñar a los futuros profesores cómo democratizar los espacios educativos, en el aula, con las familias, en la organización de los centros… para decidir juntos qué aprender, cómo hacerlo y cómo mejorar con una autoevaluación consciente y no clasificadora. En definitiva, para caminar hacia sociedades más democráticas en las que todos y todas seamos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y protagonistas de los cambios en nuestras sociedades. Sociedades en las que todas y todos tengamos cabida con nuestras capacidades y dificultades.

Para ello es imprescindible la continua innovación que no sólo significa crear nuevas formas, métodos, herramientas, etc. Y que diré aquí que la mayoría están inventadas…, sino la capacidad para aplicar en cada momento lo justo y necesario para que todos y cada uno de nuestros alumn@s progresen.

En cuanto a la Formación Permanente del profesorado, es necesario que no esté sólo en manos de las administraciones, puesto que tenderán a formar en lo que promulgan y que actualmente se centran en áreas como las Nuevas Tecnologías o inglés que, a pesar de ser adecuadas, son insuficientes.

Como persona autodidacta y que cree en la formación cooperativa y compartida, os animo a que os forméis al margen de lo que os ofertan, que os unáis para formaros y que compartáis los saberes, metodologías y experiencias. Que os forméis en los propios centros educativos, atendiendo a las necesidades que tengáis. Es la forma de recuperar nuestra vocación, nuestras ideas, nuestra creatividad y no dejarla a expensas de lo que nos digan que tenemos que aprender o enseñar. Hoy en día existen muchos movimientos pedagógicos de los que nos vamos contagiando. A partir del conocimiento de Escuela Abierta de Getafe, un grupo de profesores de todas las etapas educativas nos unimos hace casi dos años y formamos el Movimiento Pedagógico de Leganés Ama-gi. Os animo a que creéis vuestro propio grupo o participéis en los ya existentes.

Espero que todo lo aquí expuesto os haga reflexionar y ampliar perspectivas, que al fin y al cabo es lo que nos permite evolucionar.

Y ahora sí, termino con unas palabras que he rescatado de mi memoria de prácticas, cuando terminé mi formación inicial del profesorado, hace ya ni se sabe…:

"Aunque siempre lo he sentido, es ahora cuando más afirmo mi deseo de dedicarme a la enseñanza. La realidad está ahí y me ofrezco para reconocerla, y cambiarla, si es necesario. Deseo ayudar a que cada niño descubra lo maravilloso que hay en él y aporte lo mejor de él en un ambiente de libertad y respeto. Espero no caer en la rutina y el desinterés y si eso ocurre espero poder leer esto y recapacitar"

Ser maestro/a no es una profesión cualquiera

Montserrat Ortega Torres

Maestra de educación infantil y primaria

Miembro de la Associaciò de Mestres Grup de Treball per la Infància – AMESTI EDUCACIÓ (Valencia)

Ser maestro o maestra no es una profesión cualquiera, implica un nivel de exigencia, de perfeccionamiento, de capacitación y de responsabilidad política y social.

La educación es una tarea que implica una gran dificultad, una gran responsabilidad y un gran dinamismo. Nuestro quehacer requiere de una acción e innovación constante ya que el mundo en el que vivimos se transforma cada vez con más celeridad. Una gran globalización que está produciendo cambios importantes en nuestra manera de procesar, almacenar, acceder y transmitir la información y por ende en la formación de los docentes.

> “Nuestra mirada será la que determine nuestras acciones, prácticas y opciones formativas”

Es fácil encontrarnos en la diversidad de los medios de información y comunicación experiencias de trabajo de colegios con iniciativas que buscan una educación mejor. Pero también nos toca sobrevivir a este estallido de las tecnologías de la información que nos apabullan con rankings de los mejores colegios, los resultados del informe Pisa, la LOMCE con los sistemas de evaluación, y todo para una supuesta mejora de la calidad educativa. Desde mi punto de vista, esta *carrera* a la que nos quieren alistar tiene más bien una perspectiva economicista y reduccionista de la educación, que nada tiene que ver con una mirada pedagógica que acoja a los niños y niñas en toda su dimensión, con su cultura de infancia y con la educación como derecho y no como negocio.

Vengo a decir esto porque nuestra mirada será la que determine nuestras acciones, prácticas y opciones formativas. Debemos abogar por modelos y filosofías educativas desde una visión holística en una educación de vida sin relacionarla con las necesidades de una economía neoliberal. Es el modelo educativo el que debiera determinar el perfil profesional de los docentes (Álvaro y Arroyo, 1998) y éstos los encargados de reformar la educación y no al revés.

Es uno de los desafíos más importantes que tenemos, recuperar nuestra función de docentes y empoderarnos para mostrar nuestra capacidad de crear y no de consumir. En muchas ocasiones somos ejecutores de un poder institucional y no empleamos la competencia de analizar e investigar pedagógicamente. Propongo crear espacios en los claustros y en los ciclos para el debate y la reflexión que nos evite sumergimos en la ejecución mecanizada. No se trata de innovar por innovar, este cambio debe de tener como objetivo un resultado de mejora colectiva ante las situaciones o problemas que nos encontramos.

En ocasiones escucho que mientras el poder político institucionalizado sea el que decida con las leyes de turno, mientras se sigan celebrando encuentros educativos mundiales organizados por la UNESCO sin docentes y profesionales de la educación, mientras se interpreten los problemas y las soluciones de educación desde un despacho será inviable una nueva escuela. Bien es cierto que no podemos desembrollar lo que ocurre dentro de nuestras escuelas si no tenemos en cuenta lo que ocurre a nivel económico, político, social y cultural. No podemos ignorar estos obstáculos e injusticias.

Por ello, ser maestro no es una profesión cualquiera, nos implica un nivel de exigencia, de perfeccionamiento, de capacitación y de responsabilidad política y social.

> Alguien podría decir que las cosas han cambiado, que hoy nada de esto puede ser como antes. Yo creo que, sustancialmente, la tarea es la misma. Han cambiado las circunstancias, las exigencias se han modificado, los alumnos tienen otra actitud. Afortunadamente, la tarea del maestro sigue siendo la de ayudar a que los niños y niñas amen el conocimiento, la de enseñarles a pensar por sí mismos y a convivir con todos, la de ofrecerles criterios para que sepan discernir, para que no se dejen engañar, para que sepan respetarse a sí mismos y a todos los demás. (Miguel Ángel Santos Guerra, 2008, p. 75)

Nuestra formación como docentes mejora sin duda nuestras prácticas. Y considero que muchos defendemos y trabajamos para crear posibles entre tanto enmarañado. En definitiva nuestra capacitación ha de proporcionarnos competencias reflexivas y espíritu crítico para innovar, repensar y mejorar nuestra praxis. Para que nuestras pedagogías contribuyan a una verdadera calidad educativa ha de ser una formación que conlleve hacernos conscientes de lo que pasa en nuestra escuela, con una implicación y compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa. Y si realmente consideramos crear esa escuela con espacios democráticos eso conlleva una formación del docente con contenidos muy diferentes que no estén ligados a lo calificativo, a rankings, a instrucción, a presión, a la obsesión por la eficacia de los resultados.

> **“La tarea del maestro sigue siendo la de ayudar a que los niños y niñas amen el conocimiento, la de enseñarles a pensar por sí mismos y a convivir con todos”**

Si hablamos de calidad educativa conlleva hablar de calidad formativa, si hablamos de una educación accesible para todos conlleva hablar de una formación accesible para todos. Las políticas educativas están más interesadas en hacer valer sus propias políticas, valga la redundancia, y no en favorecer, promover e impulsar la innovación, la documentación o difusión de las prácticas. Véase como ejemplo el anexo I de los baremos que contempla la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte en la resolución del 12 de noviembre de 2015, de la Dirección General de Centros y Personal Docente DOCV:

Apartado 6.1. Publicaciones, materiales curriculares y conocimientos de lenguas extranjeras curriculares:

a) Libros en sus distintos formatos (papel o electrónico). Autor= hasta 1 punto/ Coautor= hasta 0'5000 puntos/ 3 autores= hasta 0'4000 etc
b) Revistas en sus distintos formatos (papel o electrónico). Autor= hasta 0'2000 puntos/ Coautor= hasta 0'1000 puntos/ tres o más autores= hasta 0'0500 puntos
c) Materiales curriculares. Autor= 0'3000 puntos/ dos autores= 0'1500 puntos/ tres o más autores= 0'1000 puntos
d) Certificado de capacitación para la enseñanza en lengua extranjera, que acredite una competencia lingüística, de al menos, un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas = 4 puntos

Es curioso que el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo que supone enriquecer una experiencia, un documento o un libro aquí desacredita. Y por la extensión, que superaría más de una hoja, no os transcribo los documentos justificativos a adjuntar que provocan aún más desidia. Frente a las innovaciones para la supuesta calidad de la enseñanza hemos de favorecer las políticas lingüísticas diseñadas por Conselleria, y la capacitación en lengua extranjera toma relevancia en este asunto. Sigue siendo el academicismo lo que marca la orientación formativa del docente que se proyecta en una escuela destinada a instruir, sometida al interés político.

> **"Es importante revindicar nuestro papel de docentes y que se nos reconozca como pieza clave del sistema educativo y motor de toda reforma"**

Con todo ello quiero plantear que la mejora de la calidad de la enseñanza esta en contar con los docentes y estimularlos para la innovación e investigación con un buen plan formativo y humano y unas políticas educativas acordes. Es importante revindicar nuestro papel de docentes y que se nos reconozca como pieza clave del sistema educativo y motor de toda reforma. Si no estaremos renunciando a la escuela que queremos, una parte muy importante de lo que somos.

Sabemos que los principales problemas en educación pasan por las desigualdades sociales y por una reducción escandalosa de recursos que hemos ido sufriendo en la educación pública. Así que es amplia la tarea de hacer realidad la escuela que queremos.

La incineradora de Valdemingómez. ¿Un ingenio invencible?

Raúl Camargo. Diputado de Podemos en la Comunidad de Madrid
Javier Navascués. Portavoz de Rivas Aire Limpio
Los dos, vecinos de Rivas Vaciamadrid

Lleva 21 años quemando millones de toneladas de residuos, desde 1995. Más de 3 millones de toneladas en los 11 años que van del año 2004 al 2014, a una media de 286.910 toneladas al año*, 786 Tm al día. Procedentes de los residuos urbanos de Madrid, Arganda y Rivas Vaciamadrid**.

En esos años ha enviado a la atmósfera ingentes cantidades de contaminantes, algunos de los cuales, los más peligrosos, son bioacumulativos y persistentes en los seres vivos, como las personas que habitan o trabajan en los alrededores. Y por ello contribuyen a originar múltiples enfermedades, que llevan en muchos casos a su fallecimiento.

Estas emisiones están afectando a vecinas y vecinos de la Cañada Real Galiana, de Rivas Vaciamadrid, del Ensanche, Vallecas Villa y Vicálvaro en Madrid, de Perales del Río en Getafe y trabajadoras del complejo de Valdemingómez y de las zonas señaladas. En definitiva muchas decenas de miles de personas.

Además, con la incineración, aun cuando ésta se utilice para producir electricidad, se desaprovechan importantes recursos que contienen los residuos incinerados. La energía producida es mucho menor de la necesaria para producir y utilizar de nuevo esos recursos quemados.

Hay conciencia científica de la gravedad de los efectos de estas prácticas y por eso las directrices europeas y mundiales colocan la incineración en el penúltimo lugar en la jerarquía de tratamiento de residuos, sólo por delante de los vertederos.

Sin embargo, las autoridades medioambientales madrileñas hacen muy poco para acabar con este método. Ni donde está usándose, como en Valdemingómez, pero además periódicamente aparecen propuestas de nuevas incineraciones de residuos, e incluso algunas se llevan a cabo. La intentaron para Loeches, estudiaron la ampliación de Valdemingómez y se implementó en la cementera de Morata.

En los primeros años 90 hubo una fuerte movilización ciudadana, en particular en Rivas Vaciamadrid, contra la construcción de la incineradora de Valdemingómez. Ésta se puso en marcha el año 1995. La incapacidad de impedirlo produjo un grave desánimo en dicho movimiento, que sin embargo continuó vivo muchos años después entre los sectores más activos.

Esto llevó a que entre los años 2001 y 2004 hubiera iniciativas y controles por parte de la Comunidad de Madrid, sobre la Incineradora de Valdemingómez, que acabaron animando al fiscal de medioambiente a denunciar la situación de descontrol de sus emisiones en 2004. Las alegaciones de la empresa concesionaria de que se trataba sólo de un fallo puntual y la falta de recursos por parte de las organizaciones sociales, o de voluntad de las autoridades, como las de los ayuntamientos colindantes afectados, llevó a que el archivo de dicha denuncia ni fuera recurrido.

Desde entonces se han reforzado todos los métodos para ocultar los problemas y todos los esfuerzos gubernativos parecen

destinados a acallar la preocupación ciudadana por estas prácticas.

Para reiniciar la lucha por el control y el cierre de la incineradora, el año 2010 comenzó a trabajar por ello en Rivas un pequeño colectivo ecologista, Rivas Aire Limpio. Éste había comenzado su andadura en el marco de la actividad de la Plataforma comarcal del sureste de Madrid contra las centrales térmicas. Plataforma creada e impulsada por nuestro amigo y compañero fallecido, Ladislao Martínez, al que rendimos homenaje.

En la lucha contra la incineradora, los activistas de Rivas estudiaron los expedientes legales que autorizaban el funcionamiento de la misma y, apoyándose en las irregularidades descubiertas, presentaron en 2013 una denuncia ante la Fiscalía general del Estado, que fue apoyada por 9.816 firmantes. La Fiscalía, tras hacer algunas indagaciones ante las autoridades medioambientales de la Comunidad de Madrid, archivó la denuncia. También organizaron numerosas charlas divulgativas y manifestaciones en Rivas. Todo ello con el apoyo de numerosos colectivos sociales, entre los que debemos destacar al 15M y su Asamblea de Medio Ambiente Sol.

Tras esas primeras iniciativas, los activistas y la Plataforma Incineradoras No, buscaron preparar una denuncia penal contra las autoridades medioambientales de la Comunidad de Madrid. Para ello se basaron en que la Unión Europea estableció el año 1996 un nuevo método de control integrado de la contaminación. El método está destinado a adaptar las instalaciones industriales más contaminantes a las mejores técnicas disponibles de prevención y control de la contaminación, en defensa del medioambiente y la salud de las personas. Establece una serie de obligaciones, no sólo para las instalaciones que entren en funcionamiento a partir de su vigencia, sino también para las anteriormente autorizadas. Además, para todas fija renovaciones periódicas de las autorizaciones e intervenciones administrativas de oficio. Esta Directiva fue convertida en ley en el Estado español, con manifiesto retraso, en el año 2002.

Pues bien, en opinión de Rivas Aire Limpio, con la incineradora se está haciendo una aplicación claramente contraria al espíritu y la letra de la ley y la directiva. En el año 2008 la Incineradora tuvo que actualizar la autorización que tenía previamente, y al concederle la nueva autorización, ésta no solo obliga a informar previamente de las visitas de medición de las emisiones (una de las preocupaciones mayores en la denuncia del fiscal el año 2004), sino que eximió al solicitante de hacer el exhaustivo estudio de impacto ambiental, que es el mecanismo legal para evaluar los efectos directos e indirectos de una instalación sobre los seres humanos, la fauna y la flora, el suelo, el agua, el aire, el clima y el paisaje, los bienes materiales y el patrimonio cultural, así como la interacción entre los anteriores factores. Tampoco se han actualizado los contaminantes que deberían controlarse.

Estos incumplimientos están en el centro de la denuncia, que firmaron 36 personas afectadas por graves enfermedades que pudieran derivarse de la proximidad de su domicilio o empleo a la incineradora. Ahora dicha denuncia ha sido admitida a trámite y el 10 de marzo el Director General de Evaluación Ambiental de la Comunidad de Madrid, que concedió la autorización de 2008, declaró ante el juzgado.

El Director respondió afirmando que un informe de la Dirección General de la Salud, solicitado en el marco de la nueva autorización, expresaba que la situación es conforme a la normativa de salud ambiental. Dicho informe, que conocimos con el expediente de la denuncia, sólo hace referencia a la documentación presentada por los responsables de la incineradora y no hace ninguna evaluación del impacto causado por el funcionamiento

de la incineradora en la salud de las personas que viven o trabajan en las proximidades de la incineradora.

En relación con el estudio de impacto ambiental, el Sr. Director afirmó que hubo un primer estudio y que han hecho una adaptación de las pequeñas diferencias respecto a la autorización original, en base a la ley de 2002, de prevención y control de la contaminación. Con ello obviaba que el citado estudio, que se hizo el año 1990 por iniciativa del Ayuntamiento de Madrid y no del órgano que dio la primera autorización, no contaba con las mismas garantías de participación, ni de requisitos. Entre otras cosas porque en casi 20 años las técnicas disponibles de control de la contaminación han variado mucho. Además, no informó de que no exigió al solicitante la realización de un nuevo estudio de impacto, escondiendo su importancia con la mención a las pequeñas diferencias existentes, entre la primera autorización y la nueva (que en nuestra opinión no son en absoluto pequeñas), pero en ningún momento dijo expresamente que no hubiera obligación de realizar el estudio, aunque sí repitió que había cumplido estrictamente la ley de 2002.

Las personas firmantes esperan que la justicia ponga de manifiesto las graves irregularidades en las que está funcionando la incineradora y esto ayude a su cierre.

Como nadie puede asegurar que el resultado de la denuncia resuelva el grave problema de la incineración de residuos, los denunciantes y nosotros mismos, animamos a utilizar el grito de auxilio que esta denuncia representa, para levantar una movilización social sostenida por el cierre de la incineradora y poner en marcha en todos los municipios de la Comunidad de Madrid nuevos tratamientos de residuos basados en el modelo Residuos Cero. Para comenzar, animamos a firmar la petición en Change.org."Carmena cierra la incineradora".

¡SÍ SE PUEDE, CERRAR LA INCINERADORA!
¡21 AÑOS SON DEMASIADOS!
INCINERADORAS = CÁNCER

* Cantidad de residuos incinerados por año en Valdemingómez (en Tm)

Cantidad:	290.689	285.035	284.335	298.900	313.064	311.295	315130	307.378	266.140	242.315**	241.730**
Año:	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total:	3.156.011 Tm										
Media:	3.156.011/11= 286.910 Tm										

Fuente: Memoria 2014 del Parque Tecnológico de Valdemingómez

** Los años 2013 y 2014, Rivas Vaciamadrid no llevó los residuos a Valdemingómez

Desahucios, titulizaciones y burbuja inmobiliaria

Javier Rubio
Centro de Asesoría y Estudios Sociales (CAES)

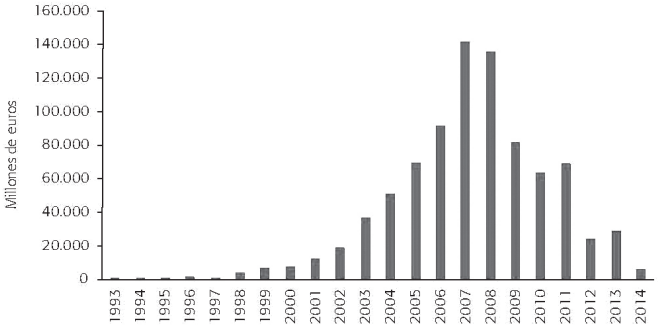
Ocho años después del estallido de la burbuja inmobiliaria[1] sus efectos sociales y económicos continúan reflejándose en un número de desahucios que se mantiene estable con bajadas apenas perceptibles. La movilización social liderada por la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) y el goteo constante de sentencias de tribunales internacionales contra la normativa hipotecaria española, ha conseguido forzar al Gobierno a adoptar ciertas medidas paliativas que, sin reducir el número de desahucios, ha mejorado las condiciones de defensa frente a ejecuciones hipotecarias para las personas afectadas.

TITULIZACIÓN

En los últimos meses ha comenzado a hablarse en los grupos stopdesahucios y en las Plataformas de una práctica financiera muy poco conocida: la titulización de créditos. A través de ella un gran número de préstamos son agrupados en Fondos de millones de euros que constituyen un patrimonio separado de las entidades financieras que los concedieron. Estos Fondos, a su vez, son participados por inversores que adquieren títulos de dichos Fondos, es decir, de préstamos hipotecarios, asumiendo el riesgo de las operaciones. De esta manera, las entidades sitúan estos créditos en riesgo fuera de su balance, a la vez que recuperan parte del dinero prestado, consiguiendo nueva liquidez para la concesión de más préstamos.

Al igual que sucedió en Estados Unidos hasta el estallido de la crisis financiera en 2007, en España los bancos acudieron a la titulización de sus propios préstamos a medida que aumentaba el precio de la vivienda y se aceleraba la concesión de préstamos en el ciclo ascendente de la burbuja inmobiliaria asociada a la construcción[2], según se muestra en el siguiente cuadro:

Evolución de emisiones de bonos de titulización en España*



** Incluye la titulización de cédulas hipotecarias multicedentes*
Fuente: Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV)

[1] "El mercado inmobiliario se desploma". Noticia *El País* 27-3-2008: http://elpais.com/diario/2008/03/27/economia/1206572404_850215.html

[2] Entre 1998 y 2005, el precio del suelo se multiplicó por cinco en España, el precio de la vivienda se incrementó un 150% y valor total de hipotecas concedidas se multiplicó por diez. Fuente: Informe del Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Vivienda, Miloon Khotari, *Report on Spain 2008* (UN doc. A/HRC/7/16/Add.2.)

Como se puede apreciar, el negocio de las titulizaciones manejó en 2007 un volumen superior a 140.000 millones de euros, equivalente al 43 % del Presupuesto total del Estado del mismo año. Aunque carecemos aun de datos sobre porcentaje de hipotecas titulizadas, algunas fuentes indican que más del 60% de las hipotecas de nuestro país habrían sido titulizadas en mercados secundarios.

ACTIVIDAD OPACA

Para la mayoría de las personas hipotecadas, este negocio es un gran desconocido porque las entidades financieras no han informado a los deudores de la titulización de sus deudas. La llamada cláusula de "cesión de crédito" que se incluye en los préstamos hipotecarios establece que, desde la firma del contrato, los deudores consienten una futura cesión del préstamo renunciando a ser informados. Esta cláusula ha sido declarada abusiva en varias ocasiones, incluyendo una sentencia del Tribunal Supremo[3]. Pero eso no ha supuesto su eliminación de los contratos ni el cese en su utilización por las entidades financieras.

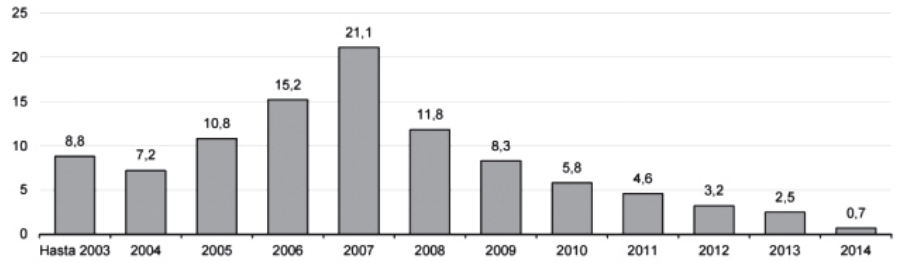
TITULIZACIÓN Y RIESGO

La titulización favoreció durante años una carrera competitiva entre bancos y prestamistas para captar clientes y "colocar" hipotecas, mediante concesión de créditos, incurriendo progresivamente en prácticas especulativas cada vez más irresponsables. En los últimos años de la burbuja inmobiliaria, la actividad de préstamos se intentó expandir sobre la totalidad de sectores sociales y, bajo fórmulas de comercialización dudosas (Low Doc, No Doc)[4], se concedieron préstamos con alto riesgo de impago.

Gracias a la titulización, las entidades financieras externalizaban el riesgo de las operaciones, lo que convertía esta actividad en una especie de "adicción financiera" por la cual, cuantos más préstamos titulizaban, menos riesgo asumían y más dinero recuperaban para seguir prestando.

En el siguiente gráfico se aprecia la correlación entre los años de mayor titulización y el índice de impago de las hipotecas constituidas esos años:

Distribución de las certificaciones por ejecuciones hipotecarias iniciadas e inscritas de viviendas del 1er trimestre 2015 por año de inscripción de la hipoteca (%)



[3] Tribunal Supremo Sala 1ª, Sentencia de 16-12-2009, nº 792/2009, rec. 2114/2005.

[4] Low Doc, No Doc: expresiones en inglés para denominar la técnica comercial de hipotecas en la que apenas es necesario aportar documentación personal de los deudores, y donde la compra de la vivienda y la concesión del préstamo se realizan en un único establecimiento y en un único acto.

ensaba que solo compraba una casa

TITULIZACIONES Y EJECUCIONES HIPOTECARIAS

El entramado legal que soporta esta actividad financiera "en la sombra" de las titulizaciones cuenta con algunas contradicciones que pueden ser explotadas a su favor por las personas inmersas en ejecuciones hipotecarias. El razonamiento es sencillo: si el crédito se ha cedido y ya no pertenece al banco que lo concedió, entonces el banco tampoco puede exigir su cobro judicial. Algunos juzgados, cuándo tienen conocimiento de que el préstamo fue titulizado, están empezando a resolver que la entidad financiera no puede reclamarlo, y en consecuencia procede archivar todo el proceso, con independencia de que en el futuro pueda reclamarse la deuda por el verdadero dueño[5].

Debido a que los Fondos de Titulización son participados por inversores variados —a menudo otras entidades financieras u otros fondos de todo tipo—, y que además al adquirir las participaciones no es habitual definir bien qué hipotecas conforman los títulos adquiridos por los inversores, resulta muy complicado determinar el dueño real de cada préstamo. A esa dificultad se añade que el inversor que lo haya adquirido no cuente con medios e infraestructura para perseguir la deuda en los tribunales españoles (pensemos por ejemplo en un Fondo de Pensiones alemán).

De esta manera, la práctica de la titulización tiene un efecto imprevisto por las entidades financieras, cuyo alcance todavía está por determinar pues las decisiones judiciales son muy recientes. En otras palabras, aunque los deudores no quedan liberados y la deuda subsiste, se abre una vía para detener miles de procedimientos en marcha.

TITULIZACIONES Y BURBUJA INMOBILIARIA

La titulización ha actuado como factor de aceleración evidente durante la década pasada para "cebar" la burbuja inmobiliaria. A partir de resoluciones judiciales muy recientes comienza a arrojarse algo de luz sobre esta práctica irresponsable, y los grupos de stopdesahucios y la PAH están ampliando su difusión ante la opinión pública. No obstante, aun nos encontramos lejos de conocer el verdadero alcance de las titulizaciones y va a ser tarea de todos continuar luchando por detener los desahucios al tiempo que "revisitamos" la burbuja inmobiliaria, para establecer las responsabilidades sociales, penales y políticas en que incurrieron las entidades financieras y las autoridades que permitieron sus abusos.

[5] En el siguiente enlace puede consultarse una reciente resolución de un Juzgado de Arganda del Rey, en Madrid, archivando una ejecución hipotecaria por tratarse de hipoteca titulizada: http://caescooperativa.es/2016/01/26/victoria-del-derecho-a-la-vivienda-sobre-los-abusos-bancarios/

Comedores escolares, el negocio de la malnutrición

Pilar Galindo
La Garbancita Ecológica

GLOBALIZACIÓN, DESNUTRICIÓN Y MALNUTRICIÓN

La desnutrición se produce cuando no ingerimos de forma regular la cantidad y diversidad de nutrientes necesarios para realizar nuestras actividades cotidianas y desarrollarnos. La desnutrición es una de las dos formas que adopta la inseguridad alimentaria. En la infancia dificulta el desarrollo físico e intelectual y conlleva mayor probabilidad de patologías en la edad adulta.

La malnutrición es la segunda forma de inseguridad alimentaria. Aunque se ingiera una cantidad suficiente de alimentos, si éstos carecen de la diversidad, calidad y vitalidad de los nutrientes esenciales para la actividad física e intelectual y la salud del organismo estaremos malnutridos. Si la desnutrición se debe a la escasez de alimentos, la malnutrición está vinculada al exceso, toxicidad y falta de vitalidad de los mismos. La malnutrición está asociada a la industrialización y globalización de la producción y distribución de alimentos.

El libre comercio de alimentos consigue bajar los precios pero es a costa de la producción industrial en masa, la distribución mundial y la ruina de la producción campesina familiar. Envenena la tierra, el agua y los propios alimentos y, a través de la publicidad, consigue desplazar la dieta tradicional de los pueblos, rica en frutas y verduras frescas, legumbres y cereales integrales, sustituyéndola por alimentos procesados, viajados, desnaturalizados, desvitalizados y envasados. Es la llamada comida basura, aunque contenga vegetales.

Los hábitos alimentarios basados en comida basura: golosinas, bebidas carbonatadas y otros alimentos con azúcar y harinas refinadas, exceso de carne y grasas de mala calidad, bollería industrial, provocan una ingesta sobreabundante de calorías, proteína animal, grasas saturadas y trans e hidratos de carbono refinados y un déficit de proteína vegetal, grasas insaturadas, hidratos de carbono integrales, vitaminas, minerales y fitonutrientes. La malnutrición es culpable de las epidemias modernas de obesidad, diabetes, cardiopatías, cáncer y enfermedades autoinmunes.

Al hablar de nutrición, no sólo debemos pensar en alimentar nuestro cuerpo constituido por 10 billones de células. También hay que alimentar a los 100 billones de microorganismos (levaduras, bacterias y microbios de todo tipo) —el microbioma— que pesan unos 2 kg y habitan fundamentalmente en nuestro intestino. El microbioma se ocupa de **funciones metabólicas** (fermentar hidratos de carbono complejos para que podamos asimilarlos, producir algunas vitaminas y hormonas) y **defensivas** (evitar el crecimiento de bacterias y levaduras dañinas y entrenar a nuestro sistema inmune a detectar microorganismos dañinos). Si lo cuidamos, nos acompañará toda la vida en una **relación simbiótica** (beneficiosa para ambas partes) que regenera nuestro organismo y constituye una barrera frente a virus y bacterias oportunistas.

Las bacterias "amigas" de nuestra salud se alimentan de los vegetales que encuentran en nuestro intestino nutriéndose de aquellas partes que no somos capaces de

digerir (fibras, carbohidratos y azúcares complejos procedentes de verduras, legumbres y cereales integrales); mediante la fermentación, los transforman en ácidos grasos esenciales que protegen el epitelio de nuestro intestino constituyendo una barrera protectora y alcalinizando nuestra sangre. Por el contrario, las bacterias "enemigas" de nuestra salud necesitan los restos de carne, azúcares simples y "comida basura" que se pudren en nuestro interior acidificándolo. Si tienen la hegemonía las bacterias amigas, el conjunto de microorganismos trabajarán para nuestra salud manteniendo a raya a los microorganismos "enemigos". Si, por el contrario, los restos de nuestra digestión fortalecen a las bacterias enemigas, el conjunto de microorganismos fomentará nuestra enfermedad al decaer nuestro sistema inmunológico. Por eso necesitamos una dieta compuesta por frutas, verduras, legumbres y cereales integrales que reduzca la cantidad de carne, porque favorecerá la flora intestinal beneficiosa y, por tanto, nuestro sistema inmunológico.

En los países empobrecidos hay, sobre todo, desnutrición. Pero, cuando llega la alimentación globalizada a bajos precios, después de haber arruinado a millones de campesinos de los países del primer mundo, sustituyéndolos por "eficientes" empresarios agrarios globalizados, también aparece la malnutrición. En los países ricos hay, sobre todo, malnutrición. Pero, con la crisis también avanza la desnutrición en las capas sociales más precarizadas y empobrecidas. Malnutrición y desnutrición avanzan juntas en las escuelas de nuestros barrios más desfavorecidos: much@s niñ@s de familias con escasos recursos hacen dos o una comida al día, apenas comen fruta y verdura, pasan hambre e ingieren sobre todo azúcar y harinas refinadas de escaso valor nutricional.

En la etapa de su vida en la que deberían afianzar buenos hábitos alimentarios, nuestros niños y niñas, están expuestos a la malnutrición por la implantación inducida de hábitos alimentarios enfermantes, al haber abandonado la dieta mediterránea. En esta dieta predominan frutas y verduras de temporada, legumbres, cereales integrales y frutos secos; los pescados y carnes mantienen una proporción razonable de proteína animal (la mitad del 15% del total de la ingesta diaria, es decir, el 7,5% que equivale a 0,4 gr diarios de carne/pescado/huevos por kg de peso[1]. La otra mitad debe proceder de proteína de origen vegetal).

EL PANORAMA DE LOS COMEDORES ESCOLARES

Los comedores escolares podrían contener el avance de la alimentación enfermante educando en hábitos alimentarios saludables y proporcionando en la comida principal del día abundantes frutas y verduras ecológicas frescas de temporada y cercanía, combinando legumbres, huevos, carnes y pescados frescos a lo largo de la semana y evitando el uso de harinas y azúcares refinadas, grasas animales, fritos y carne o pescado de baja calidad nutricional. La privatización y externalización del servicio de comedor escolar, funcional a la alimentación procesada e industrializada, dificulta enormemente asumir esta tarea.

[1] M.M. La dieta infantil a examen. http://www.lagarbancitaecologica.org/cultura-alimentaria/educacion-alimentaria/educacion-alimentaria-en-el-medio-educativo/la-alimentacion-infantil-a-examen

El negocio de comedor escolar en la Comunidad de Madrid supera los 610 millones de euros. La Comunidad de Madrid tiene una población escolarizada de 1.140.000 personas repartida en 1634 centros públicos (entre Escuelas Infantiles, Colegios de Primaria e Institutos) y 1656 centros privados y concertados; 860.000 niños y niñas estudian en escuelas infantiles, enseñanza primaria y enseñanza secundaria obligatoria. Se calcula que el 20% se queda a comer en el colegio –se eleva a un 32% en centros de enseñanza primaria– lo que supone unos 220.000 niñ@s y adolescentes, además del profesorado y personal no docente.

La alimentación de los comedores escolares está en manos de empresas cada vez más grandes. Se reduce la gestión directa (cociner@ y cocina radicados en el colegio) y avanza el servicio de catering con la ventaja aparente de contar con más medios para garantizar la seguridad alimentaria, aunque signifique que la comida no se hace en el mismo día que se va a comer y tiene que ser recalentada. En el mercado de la restauración colectiva se ha producido una fuerte entrada de multinacionales que propician la concentración de la oferta desplazando a las empresas locales. Gana peso el suministro de alimentos de gran distribución, producidos industrialmente para bajar su coste, lejos de donde van a ser consumidos. Tres empresas (Grupo Serunión, Ernest Colectividades y Shodexo) concentran el 27% del volumen de las ventas, las 10 primeras acaparan el 53,85% y las 25 primeras copan el 75% del mercado[2].

Los catering concentran un gran poder de compra para presionar a sus proveedores y conseguir mejores precios. Expulsan del mercado a los agricultores y ganaderos más cercanos y –al sustituir verduras, carnes y pescados frescos por congelados, conservas y precocinados– reducen la calidad y la vitalidad de las materias primas con las que alimentan a nuestros hijos.

La Comunidad de Madrid, responsable de regular los comedores escolares en nuestra región, favorece que las empresas más grandes concursen en más centros y se preocupa más de la estabilidad del negocio del catering que de la calidad de la alimentación escolar. Los Pliegos de Prescripciones Técnicas y Administrativas no priman materias primas frescas (1ª gama) sobre las conservas (2ª gama), precocinadas (3ª gama), peladas, cortadas y desinfectadas (4ª gama) o cocinadas, enfriadas y recalentadas (5ª gama). Todas ellas tienen peor calidad nutricional y vitalidad que la 1ª gama, pero son más baratas y requieren menos manipulación. En la lucha contra la malnutrición de nuestros niños y niñas, las empresas de catering forman parte del problema y no de la solución. La tasa de obesidad infantil en España triplica la de hace 30 años y ya supera a EEUU.

En otras Comunidades Autónomas el panorama no es mejor. La mayoría de los comedores escolares contratan con empresas de "catering" y está en retroceso el modelo de gestión directa llevado a cabo por el centro escolar o por el AMPA. En algunas CCAA no se permite que el AMPA autogestione el comedor[3]. Los precios que fija la administración para el menú escolar difieren mucho de unas CCAA a otras (de 3€ en Asturias a 6,50€ en Baleares en el curso 2015-2016)[4].

[2] Carles Soler. "La soberanía alimentaria en las mesas de los colegios". Amigos de la Tierra. http://www.tierra.org/wp-content/uploads/2016/01/soberania_alimentaria_cole.pdf

[3] Carles Soler. O. cit. Apartado 2.2. (Estudio comparativo en las CCAA).
CEAPA. Información complementaria comedores escolares en las CCAA. Curso 2015-2016. https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/noticia/informacion_complementaria_comedor_2015-16_ceapa.pdf

[4] CEAPA. Precio del menú escolar en las CCAA. Curso 2015-2016. https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/noticia/precio_menu_escolar_en_las_ccaa_2015-16_ceapa.pdf

MADRES Y PADRES EN ALERTA Y ORGANIZÁNDOSE

El pasado 7 de mayo, la Confederación Estatal de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA), que agrupa a unas 12.000 AMPAs de centros educativos públicos, realizó una convocatoria abierta de "Jornadas Estatales de Comedores Escolares" con el objetivo de: a) "poner en marcha una organización de asociaciones de madres y padres para mejorar el servicio de comedor, la alimentación, educación y salud de l@s niñ@s y las condiciones de quienes trabajan etc. **… para que el comedor sea el espacio educativo que ahora no es"**; b) dotar de más fuerza la organización del movimiento de asociaciones de los colegios y aprovechar las sinergias con otras muchas organizaciones, (compuestas también por madres, padres, hijos o hijas) … aunque no estén relacionadas directamente con la educación"[5].

Participamos medio centenar de entidades de muy diverso tipo. Predominaban las Asociaciones, Federaciones y Confederaciones de Madres y Padres de: Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla la Mancha, Cdad. Valenciana; plataformas de comedores escolares sostenibles y ecológicos de Andalucía, Aragón, Cataluña y Madrid; asociaciones que trabajan en agroecología, educación, alergias alimentarias y desarrollo (Madrid y ámbito estatal), cooperativas de consumo agroecológico (Madrid), organizaciones de agricultores y ganaderos (Andalucía y ámbito estatal), empresas que elaboran o proporcionan alimentos ecológicos para comedores, tanto de carácter social y cooperativo como mercantil (Madrid, Cantabria, Cataluña). También hubo representantes de partidos políticos, ayuntamientos y una representante del Instituto Canario de Calidad Alimentaria que, desde hace 3 años, está promoviendo la alimentación ecológica de proximidad en los colegios públicos de Canarias.

[5] Resumen de las Jornadas.

Estas jornadas expresan el trabajo de largo recorrido de madres y padres. Entre ellos, el AMPA del CEIP Gómez Moreno (Barrio del Albaycin-Granada) que, desde hace una década, autogestiona el comedor del colegio y ha promovido la Plataforma por una Alimentación Responsable en la Escuela[6]. Dicha Plataforma se constituyó en 2011 para promover la recuperación de la dieta mediterránea en Andalucía, la introducción de la alimentación ecológica, de temporada y cercanía en el comedor, considerándolo un espacio educativo y la vuelta a la gestión directa de los comedores escolares con la participación activa de las familias[7]. La Garbancita Ecológica nos sumamos a esta Plataforma desde su comienzo aportando nuestra experiencia en el consumo responsable autogestionado y la distribución de alimentos, la educación alimentaria, la formación de grupos de consumo en el medio escolar y asesoría para este proceso.

En esta línea contribuye el trabajo de otras plataformas más recientes como la Plataforma de Comedores Escolares de Aragón nacida de AMPAs movilizadas con los escándalos provocados por la caída de la calidad de la alimentación de los comedores escolares con la generalización de las multinacionales de la restauración.

RECURSOS APORTADOS POR LAS ENTIDADES PARTICIPANTES

- Campaña de financiación de "Ecocomedores de Madrid" y la distribuidora "Del campo al Cole", para elaborar el documental "Alimentando conciencias"[8].

[6] Rafael Fuentes-Gerra, Isabel Toral y Araceli Martín "Alimentación Responsable en la Escuela Pública. Una experiencia de eco-comedor autogestionado. (CEIP Gomez Moreno. Albaycin. Granada)". Revista *Hábitat y Sociedad* (issn 2173-125X), n.º 8, noviembre de 2015, pp. 169-179. http://acdc.sav.us.es/habitatysociedad

[7] Acceso al Manifiesto de la Plataforma http://www.lagarbancitaecologica.org/cultura-alimentaria/educacion-alimentaria/educacion-alimentaria-en-el-medio-educativo/plataforma-por-una-alimentacion-responsable-en-la-escuela

[8] https://www.goteo.org/project/alimentando-conciencias

- Programa de Ecocomedores de la Administración de Canarias[9]. En otoño organizarán un encuentro de comedores escolares.
- Trabajos del Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPS) con sede en Sevilla para fijar pliegos con criterios de compra pública verde de alimentos y comida en colectividades en la Unión Europea[10].
- Guía de VSF para que las administraciones públicas fomenten la compra pública de alimentos con criterios de justicia social y sostenibilidad ambiental[11].
- Estudio de Amigos de la Tierra sobre "Soberanía alimentaria en las mesas del colegio"[12].
- Proyecto Infancia y Medio Ambiente INMA en el que científicos de radiología de la Universidad de Granada estudian el papel de los contaminantes ambientales en el desarrollo infantil[13].
- Pirámide de Alimentos, Ejercicio Físico y Afectos de La Garbancita Ecológica, creada por el Grupo de Alimentación Responsable en la Escuela de esta cooperativa como uno de sus recursos pedagógicos[14].

[9] http://www.ecocomedoresescolaresdecanarias.com/
[10] http://susproc.jrc.ec.europa.eu/Food_Catering/stakeholders.html
[11] http://vsf.org.es/recursos/guia-administraciones-publicas
[12] http://www.tierra.org/wp-content/uploads/2016/01/soberania_alimentaria_cole.pdf
[13] http://www.proyectoinma.org/
[14] http://www.lagarbancitaecologica.org/comunicacion/piramide-de-la-garbancita

Los materiales de la jornada aportaron multitud de testimonios de madres, padres, monitores, profesionales de empresas de cocina, agricultor@s, consumidor@s agroecológic@s, miembros de plataformas y experiencias diversas promoviendo la denuncia de las estafas en la gestión de los comedores escolares y la introducción progresiva de una alimentación saludable, ecológica y de proximidad, en la escuela.

RESUMEN DE TEMAS ABORDADOS Y CONTENIDOS ELABORADOS

- **"Los comedores escolares se están convirtiendo en comederos"**. El comedor no puede ser un servicio complementario. Nuestros niños son el presente y comen ahora, pero también el futuro. La administración tiene que garantizar una alimentación saludable y de calidad y no dejarlo sólo en manos de la voluntariedad de las familias.
- En general, las **guías de las administraciones trabajan con parámetros nutricionales obsoletos**. No se distingue entre verduras frescas, congeladas o de lata; da igual pescado fresco que congelados o procesados de pescado. Las multinacionales de la alimentación ofrecen formación gratuita a los colegios adoctrinando a los alumnos en la alimentación que engorda a su negocio.
- **Avance de las multinacionales de la restauración**: en Castilla León se han repartido el territorio desplazando a las pequeñas empresas. Cataluña

quiere hacer un Acuerdo Marco para dividir la gestión de todo su territorio entre 4 multinacionales. "Estamos sufriendo a las empresas de catering". "No sólo ahorran en calidad, a veces también en cantidad".

- **No hay cabida para la salud en el modelo de restauración colectiva basado en multinacionales del catering**, aunque defiendan que proporcionan más seguridad alimentaria. A pesar de la necesidad de prevención de la obesidad, las multinacionales subastan tirando precios –para eliminar o absorber a las pequeñas empresas de restauración– que luego repercuten bajando la calidad de la alimentación. Los ahorros que consiguen por la concentración de la oferta y el suministro de miles de menús aumentan sus beneficios y sirven para "sobornar" a los centros con "regalos" e, incluso, a sus directivos. Escuelas con elevada pobreza infantil no destinan ese superávit para becas de comedor sino que lo gastan en otras cosas.
- **La importancia de la cocina in situ para la educación alimentaria**. Están cerrando cocinas en escuelas rurales: "un colegio sin comedor es un colegio muerto; un colegio muerto es un pueblo muerto". La jornada continua también constituye una amenaza. Cocina *in situ*, ni línea fría ni línea caliente.
- **"Si apostamos por la calidad alimentaria tenemos que apostar por la alimentación ecológica"**. Recuperar una alimentación saludable pasa por introducir en las escuelas abundancia de frutas y verduras de temporada, recién recolectadas, ecológicas, aumentar el peso de las legumbres ecológicas y reducir el peso de la proteína animal, los procesados, congelados y enlatados, etc. "Necesitamos recursos didácticos nuevos. La Pirámide de la Garbancita Ecológica apunta, sobre bases agroecológicas, a la Alimentación de la Dieta Mediterránea que es parte del patrimonio de la humanidad".
- **Ignorancia nutricional de padres y madres.** La primera dificultad para introducir una alimentación saludable y de calidad somos los propios padres (a muchos de nosotros no nos gustan las verduras y no aceptamos que se reduzca la presencia de carne en los menús aunque ésta sea de dudosa calidad). "Lo primero que tenemos que transformar son nuestras cabezas". Educar y hacer programas de una alimentación saludable choca con los hábitos de la casa, sobre todo si los adultos no lo estamos haciendo y no estamos dispuestos a cambiar. No siempre reaccionamos cuando vemos descender la calidad de la alimentación en la escuela de nuestros hijos. Nuestra ignorancia nutricional se suma a la dificultad para movilizarnos. Simultáneamente, algunos estamos aprendiendo a marchas forzadas.
- **Falta de formación en nutrición de profesores y los mal llamados monitores.** "Deberíamos llamarlos instructores, porque no les permiten educar, están sólo para controlar". Los monitores que quieren educar son incómodos para las multinacionales y los echan. Las normas a veces impiden que l@s niñ@s y padres/madres con mayor cultura alimentaria puedan educar a otros. "No me dejan llevar bizcocho casero a los cumpleaños porque no tiene registro sanitario". "Si toca galletas mi hija no puede llevar manzana aunque sea más saludable".
- **Las AMPAs queremos participar en las decisiones sobre el comedor**. "Participar es hacer cosas con el centro y no sólo fiestas y chocolatada". A veces, la dirección educativa, sólo quieren que apoyemos refrendando la línea del centro y no que participemos realmente.
- **Autogestión, sí pero voluntaria**. Hay experiencias muy positivas de autogestión de las AMPAs, pero no siempre eso es posible. No basta con buena voluntad, es una gran responsabilidad. Hay casos en que presionan al AMPA para

que se haga cargo de la gestión del comedor y, si no lo hacen, cierran la cocina y pasan a gestión indirecta. Otros se lo conceden pero por un plazo limitado y después debe volver a gestión indirecta.

- **No hay cabida, hoy por hoy, para las empresas sociales**. Los pliegos de condiciones no permiten su entrada. Sin embargo, dan más puntos a las empresas con capacidad para abastecer a muchos colegios, "aunque la comida para los colegios de Valladolid venga desde Granada en línea fría".
- **Incongruencias entre las exigencias para los colegios públicos y los colegios concertados**. "En Orduña, a una empresa social municipal no nos permiten la venta al colegio público de enfrente porque hay que cruzar una calle y deberíamos tener las exigencias de una empresa de catering, pero los colegios concertados del municipio si pueden beneficiarse de nuestros servicios de restauración".
- **Evitar bandejas y envases de plástico** en los que viajan los alimentos y se calientan en microondas transfiriendo disruptores hormonales a la comida que contienen. Los niños y las niñas son los más vulnerables y hay que protegerles.
- **Año Internacional de las Leguminosas**. Los suelos son el estómago de nuestra tierra. Hay que cuidarlos para que nos proporcionen alimentos saludables. Deberíamos aprovechar el Año Internacional de las Leguminosas para fomentar su consumo en la escuela recurriendo a producción ecológica y de cercanía.

DEBATES PENDIENTES

- Avanzar en la alimentación saludable y agroecológica sólo mediante la gestión directa —autogestionada o no— o dar cabida a servicios de catering de pequeña escala.
- Trabajar por la escuela pública en exclusiva o facilitar la confluencia con iniciativas en centros privados o cooperativos que, desde fuera de la educación pública, comparten nuestros principios.
- Certificación ecológica oficial y/o sistemas participativos de garantía. Se defendieron sistemas de participativos de garantía frente a la certificación oficial para favorecer a la pequeña agricultura y artesanía. También se alegó la dificultad para acreditar que una agricultura cumple con la agroecología si no hay sello oficial. Una tercera posición —que defendemos en La Garbancita Ecológica— es simultanear ambas. El sello garantiza unos mínimos y, además, realizamos una certificación participativa que incorpora criterios sociales, agroecológicos y de Responsabilidad Compartida agricultores-consumidores no contemplados en el certificado oficial. Exigir, además, que la certificación oficial recoja la singularidad de la pequeña producción y artesanía con tarifas apropiadas o exención de tasas y desarrolle legislación de artesanía alimentaria.

ALGUNAS CONCLUSIONES

- De este diagnóstico y de nuestras experiencias debemos sacar un mapa de recursos, de inteligencia colectiva. Aprovechar los recursos y la experiencia que aportamos entre todos. Empezar a trabajar en pliegos de condiciones para gestión directa
- Hacer un mapa de alianzas y una hoja de ruta.
- Aquí estamos las madres y padres activistas. Debemos incorporar a profesores que estén en sintonía y avanzar en trabajo para el futuro, aprovechando el cambio político.

GRUPOS DE TRABAJO

Tras la comida, hicimos un inventario de identificación de distintos actores y organizaciones y decidimos la constitución de grupos de trabajo: a) Coordinación; b) Formación, recursos pedagógicos; c) Normativa; d) Difusión; e) Investigación, diagnóstico y participación; y j) Empresas cooperativas.

El encuentro concluyó con la elección de un nombre *Plataforma Por Una Educación Alimentaria En La Escuela*, la aprobación del *Manifiesto y Pacto para la Mejora de los Comedores Escolares y Comedores de otras Colectividades* y la construcción de una web[15].

MANIFIESTO Y PACTO PARA LA MEJORA DE LOS COMEDORES ESCOLARES Y COMEDORES DE OTRAS COLECTIVIDADES

La ciudadanía, asociaciones, federaciones y confederaciones de madres y padres, colectivos, organizaciones de productores agrarios y sindicatos que suscriben este manifiesto, apuestan por un cambio de modelo en la gestión de los comedores escolares, así como de los comedores de hospitales, residencias y otras colectividades.

[15] http://comedoresresponsables.org/

Manifiesto

Las partes firmantes, son conscientes de que:

- Somos lo que comemos, por lo que integrar la comida como elemento de aprendizaje y convivencia cotidianos, supone aprender a vivir.
- Los comedores colectivos son una pieza clave en la construcción de los sistemas alimentarios locales, siempre que se basen en criterios de sostenibilidad económica, social y medioambiental, promoviendo además la gestión del conocimiento agroalimentario y la salud a través de la acción colectiva.
- En pocas décadas, se ha pasado de un modelo de gestión de cocinas *in situ*, donde la alimentación formaba parte del proceso educativo y los alimentos se adquirían en el entorno más próximo elaborando recetas tradicionales, a otro en el que se cocina lejos, los alimentos pueden llegar de cualquier parte del mundo y se prima el beneficio empresarial sobre otras consideraciones.
- Las personas productoras y el pequeño comercio han perdido su mercado de cercanía, mientras los usuarios y usuarias de los comedores han visto cómo la calidad de la alimentación ha empeorado.
- Los planes de desarrollo, las iniciativas de promoción de la producción local y las estrategias para el pequeño comercio, exigen cambios en el modelo de gestión de los comedores colectivos.
- Los comedores de los centros educativos, son una herramienta clave para la educación y para la sensibilización de las personas productoras y consumidoras del futuro, así como para la promoción de la salud, los hábitos de alimentación saludables y de prevención de la obesidad.
- El modelo predominante, está desligando la población de la tierra, de la cultura alimentaria y de la tradición gastronómica, convirtiendo la alimentación escolar en un negocio (a costa de la prestación del servicio público) y a los escolares en consumidores cautivos.

Por dichas razones, se quiere hacer público este manifiesto para promover y ejecutar el siguiente decálogo, invitando a todos los partidos políticos y a las administraciones responsables de Educación, Salud, Agricultura, Medio Ambiente y Economía, a que se sumen al reto que planteamos, con voluntad de cambiar las cosas a mejor.

No es lógico plantear estrategias hacia determinadas metas y actuar mediante la concreción de políticas públicas en dirección contraria.

En base a ello, acordamos suscribir el siguiente:

Pacto

1. **Promover, apoyar y desarrollar la adaptación normativa** europea, estatal y autonómica necesaria, que permita:

- Que los comedores dejen de ser servicios complementarios de Educación y pasen a ser parte del servicio público básico de Educación, incorporándolo en los planes de centro de los centros educativos públicos.
- La puesta en marcha de proyectos y formas de gestión que introduzcan en los comedores criterios de consumo y producción responsables, participados por la comunidad a la que sirven, potenciando la transformación y preparación de alimentos en cercanía, así como el consumo de alimentos de temporada provenientes, preferentemente, de agricultura y ganadería ecológicas.
- La introducción de cláusulas sociales y medioambientales en el objeto de los contratos públicos, que permitan una consecución real de los objetivos de protección medioambiental y desarrollo económico locales.
- La promoción de fórmulas que faciliten el concurso de empresas de economía social y cooperativas en la prestación del servicio, primando proyectos de transformación social y con salarios dignos.

2. **Exigir que los centros escolares de nueva creación se proyecten con cocinas *in situ,*** donde el comedor escolar y la cocina sean espacios educativos del centro, en los que el alumnado aprenda que comer y disfrute en la comida y alimentarse no son sinónimos. Incorporando el hecho de elaborar la comida diaria en el proceso vital integral.

3. **Respetar la autonomía de los centros de enseñanza** en la elección del sistema de comedor que mejor se adapte a las necesidades del alumnado y su entorno social, incluyendo la autogestión, con participación activa de las familias en la toma de decisiones y en el control del servicio.

4. **Mantener la cocina *in situ*** en los centros donde funcione y **apoyar, asesorar y acompañar** a todas aquellas asociaciones de madres y padres que opten por la recuperación de cocinas en desuso y la co-gestión del servicio, de acuerdo a legislación vigente en cada CC.AA.

5. **Lograr** que a través de los comedores escolares públicos se dé cobertura a aquellos niños y niñas que requieren **una mayor protección por encontrarse en situación de exclusión social,** a la vez que se permite una **consecución real de la conciliación laboral y familiar.**

6. **Crear órganos administrativos que:**

- Visen los menús ofertados por las empresas adjudicatarias.
- Centralicen y evalúen las quejas de los usuarios.
- Inspeccionen periódicamente su salud.
- Efectúen el control sanitario y nutricional de los alimentos.
- Supervisen la inclusión del servicio de comedor en el proceso de aprendizaje (Plan de Centro).
- Publiquen en Internet el resultado de sus inspecciones.

7. **Mejorar el medio ambiente y luchar contra el cambio climático**, por cuanto:

- Los alimentos de proximidad, de variedades autóctonas, de producción ecológica y de temporada, la reducción del consumo de carne y pescado diario,, favorecen los ecosistemas de los que dependen las comunidades locales y contribuyen a enfriar el planeta, mediante la reducción de la emisión de gases de efecto invernadero y la fijación de carbono en los suelos.
- La adecuada gestión de los comedores *in situ*, reduce la contaminación provocada por el transporte de la comida precocinada y es consecuente con las acciones que abogan por la protección ambiental
- Correcta gestión de residuos, (reducción, reutilización y reciclaje). Los envases plásticos, habrán de eliminarse totalmente por su incidencia negativa sobre la salud.
- Aplicación de la economía circular: envases/cajas que vuelven a los productores, restos de comidas que vuelven al campo del que proceden, información sin intermediación entre producción y consumo. Sólo será posible si la producción-elaboración-consumo se produce en distancias físicas y culturales próximas.
- Además de alimentar adecuadamente y educar a los niños y niñas, queremos proteger su derecho universal a conocer y disfrutar la belleza de ecosistemas sanos y aprovechar en equilibrio los bienes y servicios que les ofrecen.

8. **Proteger la salud de nuestras hijas e hijos**, de las personas mayores o enfermas, ante evidencias científicas sobre la nocividad de los envases plásticos, su incidencia como disruptores hormonales y su relación con el aumento de la obesidad y sobrepeso, especialmente infantil.

Para ello exigimos:

- Que cese la promoción de patrones de consumo contrarios a la alimentación saludable (estuchados, envasados, precocinados).
- Que la administración aplique el principio de cautela ante amenazas para la salud, adoptando medidas precautorias aún sin relación de causalidad con total evidencia científica, pues cuando se demuestre será tarde (como en 2015 que el DDT usado en los 80 provocaba cáncer).
- Que las autoridades sanitarias obliguen a los fabricantes a garantizar que las sustancias que entran en contacto con los alimentos son inocuas.
- Que la alimentación agroecológica (ecológica y de cercanía) se implante de manera obligatoria en los comedores como medida preventiva en términos de salud pública y se reduzca progresivamente el consumo de proteínas de origen animal hasta cantidades saludables. Esto último también por el impacto socioambiental de su producción industrial, dentro de los límites del bienestar animal.

9. **Impulsar y financiar a la comunidad científica** que trabaja por el bien común y la salud pública desde distintas instituciones, a través de proyectos como INMA (Infancia y Medio Ambiente).

10. **Desarrollar nuestra economía a través de:**

- El abaratamiento de los costes actuales, racionalizando el gasto público, a la vez que se ofrecen condiciones dignas a los trabajadores y trabajadoras, cuidando a quien nos cuida, personal de cocina y comedor.
- La dinamización del medio rural, apoyando a productores/as locales e incorporando a personas jóvenes a través del potencial de la producción y consumo agroecológico.

Todo ello es posible, cuando el servicio público se presta sin ánimo de lucro, cuando nos hacemos conscientes de que nuestro alimento es nuestra medicina, no nuestro veneno, y que lo natural es cocinar con tiempo y en su tiempo, con cocina en el comedor.

MANIFIESTO
Los derechos humanos no se negocian. No al acuerdo UE-Turquía

Una iniciativa ciudadana convocó una concentración el viernes 11 de marzo de 2016 a las 19h en la Puerta del Sol de Madrid para denunciar el acuerdo entre la Unión Europea y Turquía.

Tras la cumbre mantenida entre la Unión Europea y Turquía el pasado 7 de marzo, supuestamente para "reforzar su cooperación en la crisis migratoria y de refugiados", y tras el preacuerdo firmado entre ambos, los colectivos y personas que apoyamos esta convocatoria a través de queremos denunciar dicho acuerdo que supone, entre otras cosas, la expulsión de personas necesitadas de protección a Turquía, un país que, a todas luces, vulnera los Derechos Humanos. Este acuerdo infringe la propia normativa europea y los tratados internacionales, permitiendo las expulsiones colectivas que atentan contra la naturaleza misma de la protección internacional e impiden la identificación de perfiles de vulnerabilidad. Implica además convertir al Estado turco en la policía de Europa, y en un gran campo de personas refugiadas a las puertas de los propios países europeos, como se ha venido haciendo tradicionalmente con Marruecos. Y todo ello a cambio de suculentas cifras de dinero y otras prebendas, como en este caso volver a abrir el proceso de diálogo que permita la entrada de Turquía en el club europeo. La externalización del control de fronteras a terceros países y el negocio que ello supone, cuando además la contraprestación es ignorar las vulneraciones de derechos humanos y dejar hacer el trabajo sucio, resulta intolerable.

Se ha demostrado una y otra vez que el cierre de las fronteras no solo no impide el paso a la gente, sino que es causa directa de las muertes y desapariciones en el Mediterráneo y alimenta a las mafias, aumentando el riesgo y la vulnerabilidad, especialmente de los y las niñas y las mujeres, así como las situaciones de violencia sexual a las que estas se ven sometidas.

No es posible olvidar que Turquía comete graves violaciones de los derechos fundamentales en su propio territorio y de ninguna manera puede ser considerado un país seguro para las personas, por lo que en cumplimiento estricto del principio de no devolución, no se pueden expulsar personas a este país.

La Unión Europea y los Estados que la integran son responsables de haber sido incapaces de articular vías seguras para las personas refugiadas y migrantes. De carecer de la voluntad política necesaria para la protección de las personas migrantes y refugiadas. De permitir que los países de la zona, miembros de la UE, cerraran la denominada ruta de los Balcanes. De no haber cumplido el compromiso de reasentamiento y reubicación adquirido. De acordar la expulsión de personas como supuesta solución al drama y sufrimiento de quienes han sido desplazadas de manera forzada, en lugar de brindarles la protección internacional a la que estos Estados están obligados.

Asistimos en Europa a un nuevo episodio de vergüenza, que la historia juzgará, donde se está mercadeando con las persona. Donde el uso de derechos y vidas humanas como moneda de cambio en favor de intereses económicos y estratégicos se hace ley. Todas estas vulneraciones de los derechos humanos, contrarias a la voluntad de los pueblos de Europa, contradicen los valores fundacionales supuestamente democráticos de la Unión Europea.

Por ello, la sociedad civil organizada denunciamos y rechazamos este acuerdo vergonzoso y exigimos:

- La suspensión de la firma y de la aplicación de acuerdos de retorno y readmisión con países que no respetan los Derechos Humanos, así como de acuerdos que supongan la externalización de fronteras.
- Vías legales y seguras: visados humanitarios, reasentamiento y acceso diplomático al asilo en países de origen y tránsito.
- El cumplimiento de los compromisos de reubicación y reasentamiento que el Estado español ha adquirido.
- El cumplimiento sin fisuras por parte de todos los estados miembros de la Unión Europea de su deber de protección internacional.
- El fin inmediato de las expulsiones y las devoluciones en caliente en el marco de este acuerdo y de cualquier otro.
- El compromiso de los gobiernos europeos en la resolución de conflictos de forma pacífica así como en el control del comercio de armas a países en los que se violan los Derechos Humanos.
- Poner fin a los discursos, medidas y actitudes denigrantes, racistas y xenófobas contra las personas refugiadas, solicitantes de asilo y migrantes garantizándoles un trato digno y justo.

En suma, que los derechos humanos no se negocian, las personas no se mercadean

No al acuerdo UE-Turquía

#UEmata #VergüenzaEuropea

De niños en peligro a niños peligrosos

PRODEIN Melilla

El miércoles día 9 de marzo un grupo de gente adulta se organiza para ir tras los niños que viven en la calle en Melilla, armados con esprays pimienta, bates de béisbol, pistolas –supuestamente de fogueo–, hierros, cuchillos y palos con clavos teniendo como objetivo propinar palizas a los chavales. Yendo a los lugares en los que duermen y esperándolos en espacios por los que habitualmente están. Estos hechos se han repetido durante los días jueves 10, viernes 11, sábado 12, domingo 13 y lunes 14 de marzo.

Por lo que dicen los niños, es que hay varios grupos de gente que se dedica a ir de 'caza' tras los chavales, de diferentes barrios y zonas de la ciudad. La mayoría acuden encapuchados y en vehículos para agredirlos y huir sin ser interceptados.

Estos hechos los hemos denunciado a través de las redes sociales la Asociación Harraga y la ONG PRO.DE.IN. y se ha puesto en conocimiento de las autoridades pertinentes ya que los niños se encuentran en absoluto desamparo, estado de vulnerabilidad y desprotección, siendo perseguidos brutalmente. Las consecuencias hasta el momento son un brazo roto y varios cortes.

Por un lado, en la red social "Facebook" en concreto en diferentes grupos 'ciudadanos' privados como *Denuncias ciudadanas de Melilla "el regreso 2"*, *Denuncia skatepark – Melilla*, *Denuncias ciudadanas y sus mentiras*, y, *Denuncias ciudadanas democráticas de Melilla* felicitan a los grupos organizados que se dedican a perseguir a los niños para propinarles palizas, incitando al odio y a la xenofobia así como a la violencia. Por otro lado, los periódicos locales como son *El Faro* y *Melilla Hoy* durante estos días se han dedicado a difamar y criminalizar una vez más a los niños, utilizando títulos en portada indiscriminadamente afirmando palabras de la ONG PRO.DE.IN. que no son reales y aportando información fuera de contexto, influyendo y favoreciendo de esta manera en el pensamiento existente en la ciudad al aportar información distorsionada y negativa sobre los niños.

Esta situación es inadmisible e intolerable, en los cientos de comentarios violentos y racistas existentes llegan a referirse a la película de "La Purga", en la cual hay un día al año en el que cada persona puede matar a quien quiera sin repercusión alguna. La situación vivida en la ciudad es realmente tensa, las persecuciones y palizas se siguen repitiendo. Esto no se conoce fuera de los 12km^2 que tiene Melilla. Queremos dar voz a los que silencian, mostrar las injusticias que ocurren diariamente, como la gente de este lugar muestra su odio, incita a la violencia y no sufren repercusiones. Valorando que la situación cada vez es más grave y latente pudiendo desencadenar en consecuencias aún más graves como puede llegar a ser una muerte.

#NADAVALESIHAYUNNIÑOENLACALLE #NOALASPERSECUCIONES #STOPVIOLENCIA

¿Separación universidad/ sociedad?

Roberto Fernández Sanchidrián
Profesor

Los amigos de RESCOLDOS me invitan a escribir unas líneas en las que tome como objeto de las mismas la Universidad, nuestra Universidad, esa Institución tan presente en millones de personas que han pasado por ellas y tantos y tantas que permanecen como actores desde distintas posiciones en el seno de estas organizaciones que tienen como misión reconocida la formación de profesionales cualificados, la investigación y la Innovación.

No es mi intención realizar un exhaustivo y detallado análisis de la misma, prolijo en citas y aseveraciones contrastadas que lleven al lector/a a generar una opinión propia al respecto a la luz de esas fuentes, sino verter mi particular percepción sustentada primariamente en la propia experiencia de 27 años participando activamente en el seno de una de ellas, sin que importe demasiado en cuál en concreto ya que, salvando las particularidades de los diversos estatutos que las rigen, todas están sometidas a una misma Ley, diferenciándose por lo que las CCAA en sus correspondientes transferencias han ajustado.

Al margen de debates sobre la primera Universidad de la que se tiene constancia entre lo que ahora se conoce como España, que no lo era en aquella época, aceptemos que fue allá por 1208 o 1212 en Palencia, Reino de León, para refrescar la Historia1, el rey Alfonso VIII dotó a una escuela episcopal de más recursos y cátedras y, al margen de controversias, ese parece ser el inicio de las andaduras universitarias desde lo institucional por estos pagos. Es decir que llevamos más de 800 años "disfrutando" con esta Institución defensora del conocimiento y de las más altas cotas de sabiduría o al menos eso es lo que desde el "inconsciente colectivo" se cree, que no es lo mismo que se piensa. Estamos pues ante una de las más vetustas instituciones que han dejado en un sinnúmero de ciudades edificios y lugares emblemáticos que forman parte del paisaje urbano y del calado socio-afectivo de miles de ciudadanos y ciudadanas que pueden sentirse orgullosos/as de la existencia de una universidad en su ciudad representada por ese magnífico edificio o conjunto de edificios, pero en no pocas ocasiones hasta ahí conocen lo que son y representan sus universidades. Qué pasa dentro, como viven los órganos internos de esos "cuerpos", qué fluye o qué esclerosis se está produciendo en su interior es menos conocido porque, y este es uno de los aspectos a mejorar, su transparencia hacia la sociedad que las sostiene es en términos generales muy escasa a pesar de los esfuerzos que ponen sus responsables en la figuración de la misma en sus sistemas de comunicación.

Quien redacta estas líneas ha formado parte de uno de los colectivos de los centros docentes, investigadores e innovadores, en adelante universidades, y remarco sus tres aspectos para que mis colegas no se enfurezcan, el colectivo al que me refiero es el

[1] Para más conocimiento de los que en las Universidades se da por bueno, consultar a Adela Mora de la UC3M, que dirige el grupo de investigación sobre historia de las Universidades.

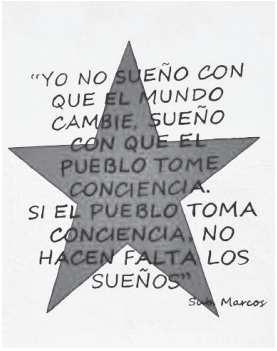
conocido como pdi –personal docente e investigador– que por algo tiene su propio negociado en la actual estructura de estas casas y que conviene diferenciarle del otro constitutivo de estas organizaciones, conocido como pas –personal de administración y servicios– que además de tener también su propio negociado es quién realmente toma las decisiones sobre el funcionamiento real de la institución. Hay una tercera pata a la que se alude constantemente para remarcar cuando hablan de la comunidad universitaria, se trata claro de los estudiantes, objeto fundamental de la existencia inicial y del quehacer de estos lugares. Estos tres pilares son los que soportan el peso de una macroestructura que se alza por encima de las demás en el entramado formativo-educativo del país. No sé si conseguiré explicar que peso e incidencia tiene cada uno de ellos en lo que para mí es hoy un sistema que pide a gritos una refundación que, anticipo, sospecho nadie se atreverá a realizar porque en su calentito seno hay demasiadas personas que se encuentran muy a gusto, es decir a su gusto.

Aunque no me adentraré en el entramado representativo de las distintas instancias a las que me he referido y que muestran mucho de burocrático y poco de democrático, si quiero dejar algunas reflexiones sobre la escasa existencia de interconexión entre los colectivos, lo que hace a una organización como ésta débil y plagada de pequeños reinos de poder que se hacen evidentes en ocasiones de forma demasiado escandalosa.

Cada cual a lo suyo, no a las sinergias

Que todo esté bien marcado, bien definido, esto no es de mi incumbencia, no forma parte de mis atribuciones. ¿Trabajar en equipo?, de qué equipo hablas, yo solo estoy en aquellos órganos colegiados en cuya configuración se establece que debemos estar y en la proporción que se establece que estemos, son algunas verbalizaciones oídas con frecuencia en debates informales entre colegas –y hablo de colegas en un sentido amplio no solo referido a la parte académica–.

En un primer acercamiento las Universidades parecen empresas muy descentralizadas. Por un lado están los Rectores con sus equipos, sus Consejos de Gobierno, Consejos sociales, claustros, las facultades con sus equipos decanales y sus juntas colegiadas, los departamentos igualmente con sus direcciones y equipos así como las juntas de departamento, los institutos universitarios con más de lo mismo…pero ¿colaboran?, ¿se coordinan?, ¿se solapan?, ¿hay una cadena de mando que impera y emite ordenes que no son debatidas?, federalismo, parlamentarismo universitario pero hoy es un régimen presidencialista plagado de pequeñas estructuras que tienen un recorrido que acaba por ahogar en burocrática la toma de decisiones. Todos tienen pequeños poderes pero ninguno en esencia puede adoptar decisiones lo suficientemente agiles que permitan abordar la solución de cualquier conflicto de forma eficiente ni eficaz. Y no, no m estoy refiriendo a las grandes decisiones que deban tomarse en una institución como esta, podemos poner cientos de ejemplos que ralentizan cuando no inutilizan cualquier decisión, las secretarías de alumnos/as –pas– toman decisiones que no han sido acordadas ni conocidas por los vicedecanos de una facultad (dependen de otra estructura superior), la firma de un pequeño convenio para la utilización de espacios deportivos de una ciudad, por ejemplo, se acaba convirtiendo en un trámite complejo y poco ágil mientras algunas actividades diseñadas no se pueden llevar a efecto como consecuencia de este entramado competencial, los usos de algunos espacios de las propias universidades llegan a depender de forma variable de “jefaturas” diferentes y



su uso ha de ir acompañado de solicitudes y llamadas cuando lo que se requiere es la inmediatez para la utilización, el manejo de los exiguos presupuestos atribuidos a departamentos y facultades deben ser ´autorizados´ por la parte de administración que no considera los criterios de utilidad que han manejado los responsables académicos, etc, etc.

Se necesita mucha más agilidad para dar respuesta a las demandas, los recursos públicos que nutren a las Universidades deben ser ponderados de manera eficiente, de nada sirve dar respuestas a las necesidades cuando estas ya son historia. Si verdaderamente el funcionamiento fuera tan descentralizado como aparenta, las respuestas a demandas cotidianas se producirían casi de manera inmediata, agilizaríamos su funcionamiento y nos aproximaríamos de manera más eficaz a las necesidades que se plantean, algunas de ellas de carácter marcadamente social.

El debate conceptual sobre la gobernanza de las universidades es prolijo y variado, las contribuciones a este respecto son continuas, ya sabemos que ha sucedido en la historia más cercana desde épocas franquistas en las que al rector lo elegía el ministerio de turno hasta el momento post LRU´83, LOU´01 y su posterior Reforma 2007 en que se han ido variando las formas de elección del máximo representante de la Universidad concediendo mayores atribuciones y dotando al mismo de estructuras de asesoramiento denominándose de formas variadas con mayor o menor peso de influencia y "digitalización" en la elección de las personas que formarían las mayorías que debían apoyar las decisiones que se adoptaban en los órganos de gobierno. Y seguramente estamos en un momento de revisión de estos estilos de gobernanza como así parece confirmarlo las propuestas que se van conociendo de la CRUE y la CYD que siguen formulando propuestas en la línea de simplificación en los procesos y en la representación en el gobierno de las universidades.

Pero sigue sin ser mi intención centrar esta humilde contribución sobre las universidades solamente en su gobernanza porque como digo muchos autores y distintos organismos están centrando sus esfuerzos en estas sesudas deliberaciones, más bien quiero centrarme en dejar algunas evidencias que ponen de manifiesto que estas organizaciones por las inercias que han generado, han creado una cultura en la participación que lleva a tomar decisiones entre los trabajadores (sean profesores o personal de administración y servicios) en las que se percibe con demasiada frecuencia que lo importante es aunar pequeños espacios de poder en los que puedo sentirme el principal protagonista y en consecuencia generar escasas o nulas sinergias entre distintos conocimientos y las personas que los ostentan.

El abandono de las relaciones humanas

El principal factor que va a mover la a veces pesada maquinaria de una universidad es, sin duda, las personas que conforman el recurso más valioso de las mismas. Ya les digo que existen en la estructura organizativa los correspondientes departamentos que se van a ocupar de los distintos colectivos e incluso se le dotará de algún vicerrectorado específico del ramo. Esta es la gran contribución: las personas son muy importantes por tanto debemos dotar de sitios con sus jefaturas para que se encarguen de ellas. Y ¿de qué se deben encargar?, aquí comienzan las grandes aportaciones de sus relaciones con las personas: concursos de plazas y sus correspondientes reclamaciones, nóminas, cuestiones vinculadas con un sinnúmero de avatares de la vida administrativa de los/as empleados/as, trasladarte tu vida académica en formato debidamente cumplimentado y firmado por el vice de turno…bien, eso es necesario, pero y de esos otros asuntos que tienen que ver con el establecimiento de relaciones cordiales entre las personas que persiguen un mismo objetivo, de la estructuración de climas de trabajo adecuados, de la cercanía y proximidad de los gobernantes con sus gobernados, de generar procesos de entendimiento cuando no de conciliación ante la presencia de conflictos, de eso ¿quién se ocupa?, porque es que estamos en una "empresa" que educa, en la más alta institución que se dedica a trasmitir y generar conocimiento, imagino y deseo que no exento de valores. ¿Las Universidades tienen algún departamento ideado para colocarlo en algún lugar de su organigrama que vaya a dedicarse a estos asuntos?, NO, que yo conozca.2 El conflicto no se trata, se deriva. Sin atreverme a aseverarlo de forma "científica" es uno de los entorno de trabajo, el de las universidades, en los que he tenido la oportunidad de percibir con mayor nitidez la existencia de conflictos entre las personas, conflictos de intereses, de oportunidades, de insolidaridad, de abandono y olvido de los/as compañeros/as por mor de ser un potencial competidor en no se sabe bien qué pugna de egos, en pocos espacios laborales he percibido con mayor nitidez la descalificación, las aseveraciones insidiosas cuando no la confrontación directa entre compañeros/as. Estos, los egos, son uno de los cultivos que mejor abonados están en este medio porque además demasiadas personas se encargan de regarlos con profusión.

Como decía, el conflicto no se trata de ninguna manera de forma organizativa, quizás porque no se tendría tiempo para otra cosa y por tanto se prefiere dejarlo discurrir a su suerte y que sea el principio de mayor fortaleza y alianzas quienes decidan sus derroteros, pero este va campando y generando un creciente desinterés en los distintos colectivos que generan unas alianzas para destruir, deshacer, impedir, cuestionar, desaparecer de los órganos de participación, inhibirse… porque, total ¿para qué?

Si eliminamos como factores motivacionales unos sueldos medios, los incentivos salariales, la posibilidad de ocupar algún cargo –reservados los que son de designación para los más fieles, allegados o meritorios–, el grueso de los colectivos no van a participar más allá de las tareas que son estrictamente reglamentadas. No creo equivocar-

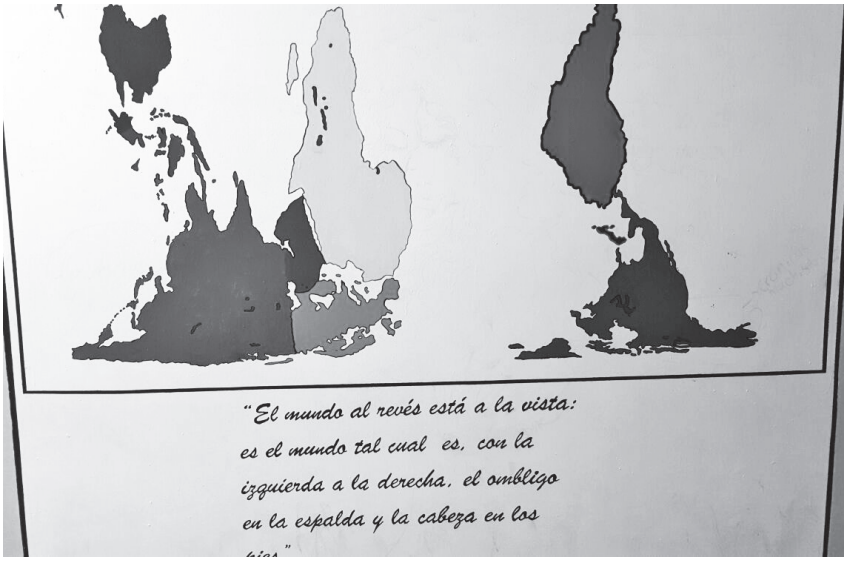
[2] Como anécdota les referiré que la Vicerrectora de Personal Docente, en una Universidad de tamaño medio-pequeño, no solo desconocía mi existencia tras 27 años como profesor, sino que en un alarde de imaginación, me retiró mi periodo sabático porque pensaba que era un joven que llevaba 6 años y estaba "aprovechándome" de una situación ciertamente privilegiada. Ella junto con la Comisión correspondiente.

me si lo que comento a continuación es participado por muchos compañeros/as de las distintas universidades y que sirve como demostración real de la escasísima toma en consideración de la relevancia que para una organización como esta es el formar parte activa de sus órganos de representación, pues bien, quién tenga la paciencia de revisar las actas de los distintas estructuras colegiadas, y hay unas cuantas, percibirá rápidamente dos cosas: el nivel de participación en términos de asistencia exclusivamente y la segunda el nivel de participación en los procesos de debate y acuerdos para la toma de decisiones. Las más frecuentes para la mayoría son las convocatorias que se producen con cierta periodicidad en dos de esos órganos colegiados: los Consejos de Departamento y las Juntas de Facultad. Es alarmante el número de ausencias, el uso de las segundas convocatorias salva la condición del quórum, en cuyo caso no se precisa un mínimo de asistencia y las convocatorias extraordinarias que salvan de entrada hasta las ausencias colectivas3. Los debates están, por lo general, ausentes, las decisiones se toman por mayorías de votos que suelen ser a mano alzada –entre minorías asistentes-. Es patente, a poco observador que se sea, la división de los asistentes en grupos de alianza(s). ¿Imaginan en cualquier empresa que las convocatorias que realizasen para que sus trabajadores asistan a la toma de decisiones vinculadas con acciones importantes a desarrollar en las mismas, fueran seguidas por ausencias importantes y con escaso o nulo debate de las propuestas?, de seguro sus gestores cuando menos se sorprenderían e, imagino, a continuación empezarían por plantearse qué motivos pueden estar llevando a este desinterés por lo colectivo, lo común, si esas decisiones van a ser relevantes para el funcionamiento adecuado de la empresa. En nuestro caso no son los beneficios económicos el objeto de la toma de decisiones, son las decisiones sobre las coordenadas más adecuadas para un rumbo de mayor calidad en los procesos de enseñanza. Y si eso es así entonces ¿por qué este desinterés? Solo cuando un determinado colectivo se agrupa en torno a lo más estimulado en las universidades que es la investigación, se producen esas imprescindibles sinergias entre las personas…si quién lo dirige pertenece a esa cultura y no, que tampoco es infrecuente, a la del protagonismo y la autoría. Pues bien, esto me lleva a mi última reflexión:

La colaboración y la cooperación

Cuando santificamos hasta tal extremo la individualidad, cuando lo hegemónico es el nombre propio, los otros/as pasan a ser secundarios. Ya hemos visto de forma breve lo escasamente participativos que solemos ser cuando se trata de aportar soluciones, ideas, propuestas, etc, ya sabemos que para que haya un catedrático tiene que haber asociados, también conocemos lo reacios que solemos ser a hacer partícipes a los demás de nuestro conocimiento, de nuestros logros o descubrimientos así que con estos principios: ¿hay algún departamento institucional encargado de promover no digo ya la cooperación sino la colaboración? ¿Quién/es están propiciando esta cultura?

[3] Y no es una situación nimia ya que se aprueban cuestiones relevantes o que deberían serlo. Disculpen que vuelva a referencias personales, pero ejemplificadoras, en uno de los Consejos de Departamento al que asistí, llegaron a aprobarse en paquete hasta 12 proyectos de tesis doctorales en un genérico apartado de “asuntos de trámite” sin que nadie opusiese la más mínima objeción...ni por supuesto leyese una solo línea de esos proyectos.



Son las decisiones tomadas desde las altas instancias de gobierno de estas administraciones las que tienen una gran carga de la culpa. Yo no consigo entender cómo es posible que una persona que llega, con su esfuerzo sin duda pero con una importante participación en su formación de la aportación colectiva y pública, a la cátedra y le adornan un número considerable de sexenios, es justo el momento en el que se le concederán exenciones de aula, dando un número reducidísimo de clases cuando debería ser justamente lo contrario, ha adquirido un nivel de excelencia por su esfuerzo pero con las aportaciones de los demás para que pudiera llegar ahí, ahora debe devolverlo a la sociedad mostrando sus conocimientos a las/os aprendices, construyendo equipos que "aprovechen" sus conocimientos y se produzca una cadena que no pare de impulsar a los demás a alcanzar situaciones también de excelencia, esa persona culmina un ciclo que los demás tienen que comenzar a construir. Esa cultura del conocimiento compartido en cooperación solidaria con otros, decididamente no forma parte de nuestra educación. Pero ¿por qué nuestras Universidades no impulsan este modelo de hacer las cosas? ¿Por qué no son las propias Universidades y la sociedad en consecuencia quienes se aprovechan del esfuerzo realizado? Parece que se estimula el premio, la recompensa solo para uno/a; que se dedique a dar conferencias por el mundo, que publique, que lidere equipos de investigación bajo su signo personal… pero, eso sí, que ponga, al menos, el nombre de su universidad de origen como compensación a la institución.

La cadena sigue hacia abajo, los demás tienen que hacer algo similar aprovechando que siempre hay alguien dispuesto a iniciar un proceso como secundario ya que si el destino le sonríe y se esfuerza llegará a tener también una luz de neón en el firmamento de los elegidos/as. Son, insisto, nuestras propias decisiones administrativas, BOE, decisiones de los órganos de gobierno de las Universidades, las que establecen un modelo en el que prima lo privativo. A esto nos unimos de forma entusiasta e irreflexiva porque este es el modelo.

Esto llega, obviamente, a las aulas. Y en ellas son los propios compañeros los que reanudan un nuevo ciclo, cada uno/a pugna por sacar una nota, siempre mejor que la del compañero/a, y alimentamos ese deseo. ¿Cuántos/as están dispuestos/as a obtener las mismas calificaciones ante situaciones de aprendizaje obtenido por medio de la cooperación, en un diseño de equipo participativo? Mi propia experiencia ante metodologías de este tipo me ha mostrado que solo excepcionalmente han tenido éxito, en muchas otras ocasiones las resistencias del propio alumnado a participar en aprendizajes basados en la cooperación ha sido pétrea. Y así en este descenso a los niveles inferiores de aprendizajes, nos encontramos estos días con las reválidas que la indeseada LOMCE está poniendo en práctica entre nuestros estudiantes más jóvenes con la insana intención de mostrar no sé a quién y no sé por qué cuántos de estos estudiantes son dóciles aprendices de conocimientos ya elaborados previamente, es decir cuántos tienen un estomago que ha sido capaz de digerir unos alimentos que van a expulsar cuando el ciclo vegetativo lo indique, sin más…y así seguiríamos hasta los niveles de educación infantil.

Si, es cierto, La Universidad tiene socialmente una importante misión que cumplir, no solo en el campo del conocimiento, también como valor añadido, como construcción de culturas, las ciudades en las que se encuentran instaladas tienen que obtener el beneficio de su presencia porque el que estén allí debe identificar un modelo de ser y de estar y deben irradiar su manera de educar y formar también a todos aquellos lugares a los que cada persona formada en la universidad llegue para ser solidario/a con otras personas que tienen otra formación tan importante o más que la suya. Si las Universidades no crean ciudadanía se quedan en un lugar de paso para dar herramientas profesionales muy básicas a algunos/as. Y, creo, últimamente las universidades tienen muy poca implicación social, son escasamente referentes de lo que está sucediendo en su entorno. Demasiada apatía en momentos de transformación que requiere su activación… pero parece que andamos ocupados en otras cosas.

Transformar la Universidad que conocemos no es solo modificar los estilos o las formas de gobernar las mismas, no es solo disminuir la pesada maquinaria de gobierno de la que está actualmente dotada, transformar una institución tan relevante como esta significa necesariamente comprometer a las personas en la cooperación, considerar al factor humano como el principal generando una red de relaciones más igualitaria y menos conflictiva comprometidos/as en la generación de un conocimiento compartido desde los principios y los valores. Sería utópico pensar en que nadie es más que nadie en este entorno pero bastaría inicialmente con estar en disposición de poder aceptar este principio, significaría un importante avance ante la idea hegemónica del presente que es justamente el contrario el de ser, sentirse o estar por encima de los/as otros/as. Aunque parece una referencia demasiado vinculada con algunos pensamientos religiosos, la humildad entendida como sencillez, modestia, cercanía a los/as que comparten contigo una tarea, una misión importante, puede ser la forma de empezar. Nos sobra en la Universidad soberbia y distancia física y emocional con los compañeros/as que, a veces, nos pesa tanto que dificulta el caminar.

Violencia contra las mujeres

Entrevista a Consue Ruiz-Jarabo y Rosa Mª Arranz

La violencia contra las mujeres es un proceso normalizado e invisibilizado; tiene lugar en todo el mundo y en los diferentes ámbitos de la vida personal y social. Tiene repercusiones graves sobre su salud y autoestima. El Centro de Salud puede ser un lugar clave para prevenir y detectar precozmente las situaciones de maltrato. Para ello, es imprescindible la formación de las y los profesionales, que incluya no solo conocimientos teóricos sino sobre todo el análisis y la reflexión sobre las propias creencias, prejuicios y formas de relación. Para hablar de todo ello, en el programa El Candelero[1], entrevistamos a Consue Ruiz-Jarabo, con amplia experiencia en formación a profesionales sanitarios, y Rosa María Arranz, trabajadora social en centros de salud de Leganés y desde hace 25 años responsable de violencia de género en los centros de salud de la zona. Son autoras, entre otras profesionales, del libro La violencia contra las mujeres[2].

Pregunta: Se habla de violencia machista, violencia de género, violencia contra las mujeres… vosotras elegisteis para el título del libro "violencia contra las mujeres", ¿por qué?

Consue: Como bien has dicho, Rosa y yo hemos trabajado en la sanidad pública desde siempre. En mi caso, aunque estudié "botica", empecé en el hospital y ahí me di cuenta de que acudían a mí, sobre todo compañeras y compañeros de distintos ámbitos, pero sobre todo mujeres, que venían manifestando un malestar. Me lo contaban a mí quizá porque era más mayor, o porque me había definido allí por algo, y me di cuenta de que muchas veces ese sufrimiento tenía que ver con aspectos personales, de cómo se relacionaban, y de ahí les producía un malestar que venía del hecho de ser mujer y estar asumiendo y desarrollando unos aspectos en su vida con los que no estaban conformes. Preguntaban entonces, hace mucho tiempo, por ejemplo, "¿qué puedo hacer para tener relaciones y no quedarme embarazada?", pesad que en el 85 en España se despenalizan los anticonceptivos. Y ahí charlábamos. Después fuimos avanzando, creamos un grupo de salud que actualmente nos llamamos *Las Federicas, tejiendo salud*. Nos reunimos en el centro de salud Federica Montseny, que como sabéis fue la primera mujer ministra de sanidad durante la República. Nos constituimos como grupo de formación y de experiencias. Ahí empezamos a comentar que muchos de los malestares que expresan las mujeres cuando acuden a la consulta, en la que normalmente se detectan síntomas y problemáticas, que difieren de unas a otras, pero que se expresan como dolor en el cuerpo, angustia… detrás de eso, al preguntarles cómo van sus relaciones en casa, había un malestar que venía determinado por el hecho de ser mujer. Por eso decidimos hablar de violencia contra las mujeres. Luego se ha avanzado y la comunidad científica habla de género, en relación a la idea de que ese malestar proviene al modo en que socialmente se nos educa de diferente manera a hombres y a mujeres, y nos asignan unos roles que, muchas veces, cuando las mujeres tienen que aplicar esos roles, empiezan a no sentirse a gusto. Todo eso se manifiesta en el

[1] www.nodo50.org/candela/candelero

[2] Ruiz-Jarabo, C. y Blanco, P. (coords.). (2004). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

cuerpo y aparecen malestares físicos, dolores, fibromialgia… Por eso empezamos ahí a centrar nuestra labor profesional dentro de la sanidad pública y surge la necesidad de recoger esas experiencias en un libro.

Pregunta: La idea del libro surgió de esta experiencia y se publicó en 2004, ¿hemos avanzado algo en estos años?

Consue: el cambio más grande es que se ha visibilizado. De ser un tema estrictamente personal (aunque decimos que lo personal es político), ha pasado a ser un tema que se trata en todas las esferas públicas, es un tema de salud pública.

Rosa: la violencia hasta hace poco tiempo era un tema que quedaba oculto. Cuando yo me formé como trabajadora social ni siquiera se hablaba de ese tema en la formación, ahora afortunadamente sí se forma a los profesionales, entonces nos faltaba esa formación tanto a trabajadores/as sociales, como a profesionales de salud, médicos, enfermeras… antes las mujeres no lo verbalizaban, pero ahora las mujeres sí son más capaces de poner palabras, verbalizar en la consulta que sufren violencia de género. Otro tema es el de las jóvenes, que hasta hace poco no se consideraba como factor de riesgo, parecía que sólo podía afectar este tema a las mujeres casadas, pero veremos que también es una problemática de las jóvenes.

Pregunta: Nos dices que ahora hay más preparación, ¿pero hay también medios suficientes para poder atender este problema del que todos hablan? Recordemos que en la última campaña electoral, todos los partidos denunciaban la violencia de género como una lacra social a eliminar, pero ¿son sólo palabras o hay recursos?

Rosa: No, no es real. Desde mi experiencia en los centros de salud, es cierto que la demanda se atiende porque los profesionales podemos escuchar, pero cuando derivamos a recursos específicos hay una tardanza hasta que se ve a la mujer, sin embargo cuando la mujer ya se atreve a poner palabras, y dice lo que le pasa, quiere una intervención ya. Otro filtro es el de la actividad individual o grupal: no en todos los centros hay una actividad grupal. Así que faltan recursos. Aunque sí es cierto que las instituciones están tratando de formarnos a los profesionales.

Consue: Cuando la Ley de violencia de género sale hay un apartado específico en el que se dice que los profesionales deben tener formación. En el ámbito de la salud es donde nosotras empezamos a hacer esta formación a nivel muy individual, y el material del libro recoge parte de los materiales de esos talleres de formación. Pero hace tres o cuatro años veíamos que no se había formado ni al 15% de los profesionales de la salud. Igual que cuando surgió el problema del sida se hizo un esfuerzo muy importante y rápidamente se formó a todos los profesionales, sin embargo, en esta lacra social, que también tiene muertes visibles, no se ha hecho ese mismo esfuerzo de formar a más profesionales. Además, no sólo es suficiente con la formación, porque el mal trato está generalizado en la sociedad, de manera que tenemos que tener espacios los profesionales para reflexionar sobre ese maltrato que llevamos dentro y, también entendemos que tiene que ser la propia institución la que de un espacio más amplio, más tiempo en las consultas, porque en esa primera toma de contacto hay muy poco tiempo de atención y se deriva mucho a las trabajadoras sociales.

Pregunta: En este programa le damos mucha importancia a la educación, muchos de nosotros somos educadores y nos preocupa mucho la violencia hacia chicas meno-

res. Yo me estoy encontrando ya con casos de órdenes de alejamiento para padres o parejas de alumnas nuestras, que hace quince años no me encontraba. Desde vuestra experiencia, ¿cómo estáis viendo la violencia hacia las mujeres jóvenes?

Rosa: Empiezan a derivarnos las pediatras (que están atendiendo hasta los catorce años) hacia las trabajadoras sociales a menores. Las pediatras preguntan habitualmente de los controles de salud si tienen relaciones sexuales, se habla de anticoncepción o interrupción voluntaria del embarazo cuando es necesario. Encontramos que al hablar de sexualidad, las adolescentes siguen teniendo patrones que tienen que ver con los modelos tradicionales de no negarse. Te sorprende porque crees que se les ha educado en igualdad, que se les ha planteado el derecho a decir no, y cuando las escuchas ves que ellas lo consideran muestra de amor. En ese aspecto no hemos avanzado. Me sorprende también cuando hablan las chicas sobre el control de los móviles, porque para ellas es una prueba de confianza cuando les dejan ver todos los mensajes,… y como se sienten acosadas. Desgraciadamente me llegan muchas jovencitas por acoso en las redes sociales por parte de sus parejas. Es algo nuevo también y de nuevo nos falta formación en ese sentido. Procuramos coordinarnos mucho con la delegación de infancia, pero, ahí estamos, a veces no sabemos cómo intervenir más. Por un lado creemos que las familias tienen una función principal y, por otro lado, lo que sí que vemos es que el que las jóvenes tengan una relación con el profesorado, eso les va a permitir poner palabras y que tengan una persona de referencia. Eso sí que hemos visto que los educadores pueden ser unos mediadores entre las chicas y el centro de salud. Me estoy acordando ahora mismo de un caso concreto, de una jovencita de quince años embarazada a la que se le planteaba la posibilidad de abortar si era su deseo, ella planteó que quería continuar con el embarazo, pero sin embargo había una situación de violencia con la pareja. En este caso la educadora fue fundamental para coordinar a todas las instituciones y buscar cómo apoyar a esta chica en la toma de decisiones.

Pregunta: Hablemos un poco de vuestra experiencia, la importancia de esos grupos que antes comentabas, de que haya un lugar de referencia de no encontrarse sola ante el problema.

Rosa: En los centros de salud se trabaja con grupos de mujeres con problemáticas psicosocial en general, pero no específicamente con problemas de violencia de género.

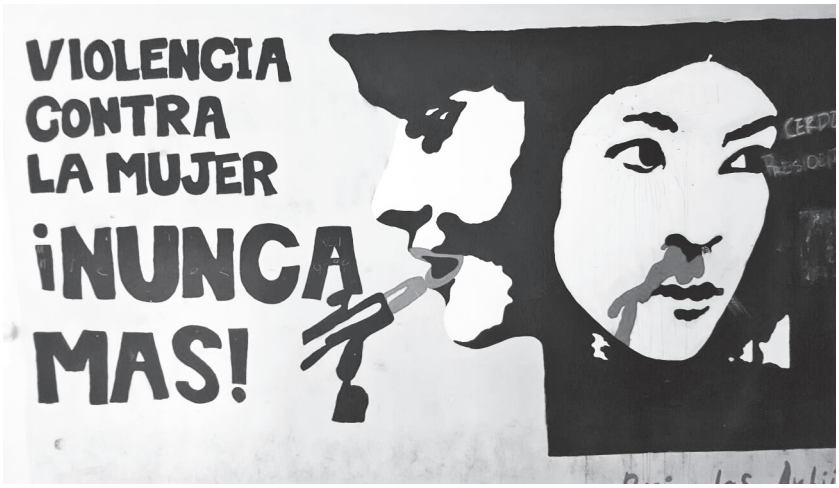
El hecho de poder trabajar con las mujeres todo que tiene que ver con la comunicación, autoestima, límites, cuidados… permite trabajar en la prevención, que se den cuenta. Hay mujeres en el propio grupo que las profesionales sí sabemos que tienen problemas de violencia de género, pero no podemos verbalizarlo en el grupo, a veces ellas sí van siendo capaces de verbalizarlo, de ponerle palabras, y el hecho de que no estén solas hace que tengan mucha más capacidad para tomar decisiones. Incluso muchas de las integrantes del grupo van a acompañarlas a recursos específicos, con lo cual es un lugar muy importante.

Consue: A mí me gustaría apuntar que el maltrato en nuestra sociedad está muy normalizado e invisibilizado en nuestra sociedad. El maltrato y el buen trato son los dos polos de una misma realidad, como la salud y la enfermedad. Está bien acudir cuando estás enfermo a que te den un diagnóstico, pero lo que hay que hacer es prevenir y educar para la salud. Tiene que haber una promoción de relaciones de buen trato. Y el buen trato se ejerce a varios niveles, porque lo que se visibiliza es quizá la punta del iceberg, las muertes, pero todo ese malestar acumulado hay que prevenirlo. Y el maltrato se ejerce a nivel personal, a nivel relacional y a nivel social. Existe un maltrato estructural. El maltrato tiene mucho que ver con las desigualdades, y tiene mucho que ver con un sistema patriarcal en el que estamos inmersos, donde existe una jerarquía y donde el poder escuchar, consensuar, hablar, están muy ausentes. En las familias es bueno crear un ambiente de escucha, de poder expresar… y unas relaciones de buen trato entre los cónyuges, en la familia… y sobre todo a nivel estructural. Normalmente las diferencias en lugar de aceptarlas, lo que hacemos es enconarnos, no trabajamos sobre ellas. Hay muchas xenofobia, mucho maltrato contra los inmigrantes, y todo ese maltrato estructural tiene que ver con nuestro maltrato en la forma de relacionarnos, y con el maltrato a nivel personal que ejercemos contra nosotras mismas, de no tener espacio para escucharnos, espacio para nosotras… habría que atender a los tres niveles, personal, relacional y social.

Pregunta: Antes comparabais el trato social que se le ha dado al tema del sida y al maltrato. Si en lugar de ser el objeto del maltrato las mujeres, fuera otro colectivo social el violentado y maltratado, ¿se habrían puesto otros medios?, ¿se habría tratado de otro modo o resuelto antes?

Rosa: Con un ejemplo creo que podemos darnos cuenta. Cuando hubo el problema del hincha, creo que del Atleti, que falleció, de repente en todos los medios de comunicación salió como una noticia escalofriante. ¿Cuántas mujeres mueren a lo largo del año? Y sin embargo, la relevancia es totalmente distinta. Es un dato a tener en cuenta.

Consue: Es muy importante ver las causas, que son socioculturales. Y es muy importante ver que se sigue educando a hombres y mujeres de manera diferente, con unos roles muy estándar. Las mujeres seguimos con el tema del amor romántico, se sigue creyendo en el príncipe azul que te va a salvar. Las jóvenes siguen pensando en eso: el príncipe azul va a llegar y yo le dejo mi teléfono móvil porque a partir de ahí voy a estar totalmente unida a él, me va a salvar, lo voy a cambiar… Todo eso transforma nuestros comportamientos, y no nos favorece ni a hombres ni a mujeres. Porque a los hombres también se les educa para ser machos, para no expresar emociones. Es necesario trabajar con nuestros aspectos emocionales, manejar nuestras emociones y darles una buena salida.



Pregunta: Muchas veces surge la pregunta, y si tenemos cerca a una mujer que sospechamos que puede estar siendo víctima de violencia, ¿cómo la podemos ayudar?

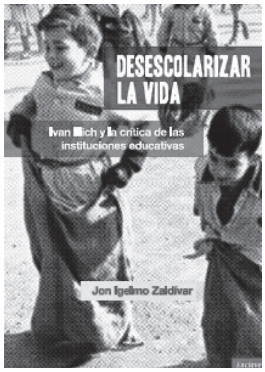
Rosa: Lo importante es no juzgar, y eso es muy difícil. Hablar con l mujeres, escucharla, ofrecerle nuestra confianza y apoyo. A veces no va ser capaz de decir lo que le está pasando, pero sabe que podemos estar ahí. Animarla, ponerle ejemplos positivos. Antes las mujeres no lo decían. Que otras mujeres digan lo que les pasa, anima a que muchas vayan al centro de salud a decir a mí también me ha pasado. Ahora que está todo más normalizado, sigue dando vergüenza a las mujeres decir que están sufriendo y siendo víctimas. El hecho de poderlas decir si quieres hablar estoy aquí, si me necesitas estoy para escucharte, es muy importante. Te voy a acompañar a los recursos específicos, estoy contigo… que ellas sientan que estamos ahí. Esta duda se la plantean también las amigas y las familias. A veces me han venido madres que piensan que sus hijas están siendo víctimas de violencia, y es terrible pensarlo. No saben cómo pueden apoyarlas, y lo que se plantea es que busquen a una persona que sea de confianza para que puedan hablar de este tema, quizá con la madre no son capaces, pero con una hermana, una amiga… puede ser posible. Y siempre intentar que vayan a un recurso específico donde les puedan orientar. Los centros de salud son muy accesibles porque la población se pone enferma y vamos a los centros de salud, pero hay recursos muy específicos, centros del observatorio municipal de la mujer… Cuando vienen jóvenes también se les habla de una aplicación para el móvil que se llama “libres”. Ellas están agobiadas y les dices, mira esta aplicación y luego si quieres otro día hablamos. Y así ellas no se van con el agobio de que tienen que dar explicaciones, pero sí se van con una pequeña información, con una pequeña herramienta.

Consue: En el libro hay cuatro capítulos, escritos por Luis Bonino, que habla de los micromachismos y puede ser muy útil. Igual que hay grupos de mujeres, también los hay de hombres y son muy necesarios.

Pregunta: Muchas gracias por venir y por vuestro trabajo.

Desescolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas

Igelmo Zaldívar, Jon



Enclave de Libros Ediciones
Publicación: 2016

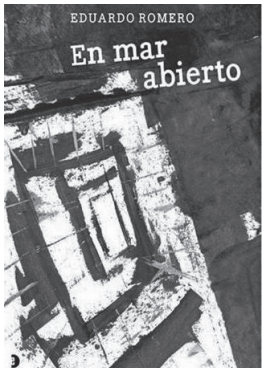
Eslóganes como el aprendizaje para toda la vida (*lifelong learning*) o el aprendizaje para todos (*learning for all*) que en la actualidad predominan en el campo de la educación internacional, nos devuelven la imagen de un mundo en el que las vidas humanas quedan insertas en un proceso continuo de control pedagógico, desde el nacimiento hasta la muerte. Ya no se trata de entrar en la escuela para ganarse la vida, pues es la escuela y sus métodos pedagógicos los que entran en nuestra vida para mayor ganancia de la clase política y económica.

Para Ivan Illich, el aprendizaje se desencadena en el libre encuentro: mediante el texto publicado por un autor; escuchando con disciplina y por elección propia las lecciones que imparte un maestro; junto con compañeros con los que se explora un campo de conocimiento; por medio de la contemplación en soledad; con quien comparte su sabiduría en un ambiente de amistad; creando y recreando el arte con esfuerzo y dedicación o trabajando las herramientas que están a disposición de cada individuo o colectivo.

Este libro toma como referencia la vida y la obra de Ivan Illich y nos revela un pensador capaz de interpelar a nuestro presente pedagogizado con preguntas audaces y creativas.

En mar abierto

Romero García, Eduardo



Editorial Cambalache
Publicación: 2016

Una ciudad, un barrio, un portal. Un puñado de jóvenes –Rachid y su pandilla– que encuentran refugio en el piso superior del edificio. Carmen, la vecina del tercero, y Lamp, el vendedor ambulante con el que se cruza en la escalera. Juan asomado a su ventana, repartiendo gañidos a todo el que pasa por debajo. La anciana que aparta la cortina, pero jamás se asoma. Jorge, el vecino del primero, que revuelve cada noche en la basura. Rafa, el joven camarero que, cansado de su padre y de las vacas, ha emigrado del pueblo a la ciudad. Y Jenny, la mujer que cruza el charco para colarse en esta historia de gentes que, en mar abierto, tratan de sobrevivir al temporal.

Ojos

Párraga, Esperanza

Ilustraciones de Marina Díez Gutiérrez
y Prólogo de Inma Chacón

Audiolibro Editado por Fundación
María del Villar Berruezo

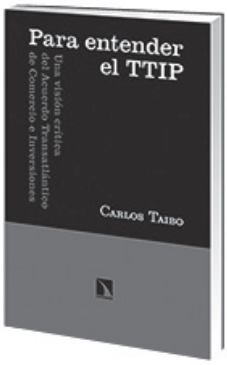
Publicación: 2015

Ojos, quiero ojos, para llevarme el alma que promete el paisaje, dice uno de los poemas de Esperanza Párraga, una poeta que reclama la mirada, la suya y la de los otros, como un camino para acceder al conocimiento y aprehenderlo. Una voz transparente y cálida, sincera, coherente, capaz de mecer las palabras para que nos envuelvan, y de zarandearlas para que nos taladren o nos coloquen al borde del abismo. *Extranjera de su alma*, la poeta reflexiona sobre los grandes temas de siempre, en una conmovedora evocación del otro, de su amor y de su pérdida. Un amor que se manifiesta a través del dolor, la familia, la Naturaleza, la crítica social, la dualidad del espejo. Sabe que mirar es detenerse, abrir los ojos y dejar que la luz se prenda en las pupilas, para darle forma al mundo y preguntarnos qué hay de cierto en lo que vemos, y por qué. Sí, la poeta lo sabe, como lo sabe Marina Díez Gutiérrez, autora de los bellísimos dibujos que ilustran la cubierta y algunos de los poemas. Porque mirar también es dibujar y dibujarnos.

Para entender el TTIP

Una visión crítica del Acuerdo Transatlántico de Comercio e Inversiones

Carlos Taibo



Catarata Ediciones
Publicación: 2016

Pese al esfuerzo de movimientos y plataformas, el Acuerdo Transatlántico de Comercio e Inversiones (TTIP) ha conseguido sortear cualquier debate público serio. Negociado de manera clandestina bajo la presión de las transnacionales radicadas en Estados Unidos y en la Unión Europea, supone, con todo, una nueva vuelta de tuerca en la estrategia de dominación desplegada por estas últimas. En las páginas de este libro se explica pedagógicamente el contenido del TTIP, se sopesan los problemas mayores que está llamado a plantear, se examinan sus previsibles consecuencias en materia de política internacional y se consideran algunos de los vicios de análisis que, en relación con el acuerdo, arrastra la izquierda que vive en las instituciones.

Rydvall y Mjelva

"Vardroppar"

2016, Grappa/Heilo

No nos acercamos en esta sección demasiado a la música escandinava, y no es por ninguna fobia concreta, salvo quizás el azar. Esta vez, también por puro azar, nos hemos encontrado con este dúo compuesto por Erik y Olav respectivamente, que abrazan los instintos folklóricos de su país con encomiable perseverancia. Se observa en el desenfado con el que nos muestran la música sin más artificio que un escenario y en los instrumentos que utilizan, que son verdaderamente una expresión cultural en sí mismos.

Por una lado, lo que parece un violín convencional, salvo por la presencia de ocho clavijas en el mástil, en lugar de las cuatro habituales. Este instrumento, que se llama violín de Hardanger, tiene cuatro cuerdas adicionales por debajo del mástil que suenan por simpatía con las otras cuatro y que le dan una sonoridad espectacular. Por otro lado, una nyckelharpa, que vendría a ser un violín al que le han añadido cuerdas en grupos y un sistema de teclas al modo de la zanfoña.

Música noruega en estado puro, inteligente, elegante, virtuosa. Una invitación al baile y al disfrute más absoluto.

L.C.J.

Rodrigo Leao

"O Retiro"

2016, Deutsche Grammophon

Llevaba tiempo Leao queriendo grabar con el Coro y Orquesta Gulbenkian, que son un exponente de la cultura y referencia musical en Portugal, y lo ha conseguido. Además, ha logrado trascender el esquema musical propio y, aunque no ha perdido de vista esa cadencia cinematográfica de sus propuestas, nos ofrece su pensamiento en forma musical, su reflexión sonora.

Se adivinan resonancias de Fauré, aunque las composiciones con letra, como "Melancolía" son muy Leao. Ha corrido algunos riesgos musicales, como dejar algunas composiciones en el momento más alto ("O retiro"), digamos que sin resolver, como si de un cliffhanger se tratara. Sin embargo, esa astucia le confiere una fuerza enorme. Junto con temas como "Florestas submersas" son un verdadero legado musical.

Un disco que merece la pena escuchar del tirón, sin pausas, como la obra completa que es, disfrutando de cada nota y de cada extraordinario arreglo.

L.C.J.

Boletín de Suscripción Anual a la Revista Rescoldos

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41168
28080 MADRID
rescoldos@nodo50.org
candela@nodo50.org

PRECIOS:
NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números: _____
SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO) :
Individual: 9 € + GASTOS DE ENVIO = 12 €
Institucional: 18 € + GASTOS DE ENVIO = 21 €.

Nota: Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/_____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad_____ Provincia_____ C.P. _____

e-mail_____

Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos)

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia _____

Firma: Fecha___/___/___

Adjunto carta /orden de pago

Datos para la domiciliación Bancaria:

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos los recibos que la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos presente al cobro con Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos):

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia_____

Atentamente,

Nombre: _____

Fecha___/___/___/ Firma:

Boletín de Colaboración/Asociación

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 – MADRID
candela@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

D/Dª/Entidad _____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad _____ Provincia_____

C.P._____ _____

Deseo contribuir a la Asociación Cultural Candela con la cantidad de _____€

❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez

(Recomendamos una cantidad mínima de 12 € al mes)

D/Dª/_____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad _____ Provincia_____ C.P. _____

e-mail_____

Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos)

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia _____

Firma: Fecha___/___/___

Adjunto carta /orden de pago

Datos para la domiciliación Bancaria:

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos los recibos que la Asociación Cultural Candela presente al cobro con Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos):

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia_____

Atentamente,

Nombre: _____

Fecha___/___/___/ Firma: